

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ КАК ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЫ</b> .....	7
1.1. Возрастные особенности детей старшего подросткового возраста.....	7
1.2. Подходы к исследованию социального сознания.....	15
1.3. Методы изучения социального сознания.....	26
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I</b> .....	45
<b>ГЛАВА II. АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ</b> .....	47
2.1. Организация и методы исследования.....	47
2.2. Анализ социального сознания старших подростков.....	49
2.3. Сравнение социального сознания младших и старших подростков.....	67
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II</b> .....	70
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	72
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	73

## ВВЕДЕНИЕ

Основной задачей современного российского государства является массовое развитие новых социальных качеств человека, что делает диагностику качества социального сознания и социальных отношений актуальной. Изучение социального сознания, социальных представлений приобретает огромную значимость для таких разделов отечественной психологии, как: общая, возрастная, социальная, педагогическая психологии, психология социального познания, когнитивная психология.

Практически исследований социального сознания подростков не существует. Социальные представления и социальное сознание современных подростков значительно отличаются от характеристик предыдущего поколения подростков в силу динамики социально-экономических, историко-культурных условий их развития, а также значительного развития информационных технологий, которые служат для создания нового, виртуального коммуникативного и деятельностного пространства – «пространства социально-психологической турбулентности» (термин И.Г. Маланчук).

Наша работа посвящена изучению социального сознания старших подростков.

Знание педагогами и родителями особенностей социального сознания старшего подростка имеет огромную роль в построении работы педагога с подростками и повышении родительской компетентности в общении со старшими подростками. Это позволит осознавать задачи развития социальных представлений подростков, корректировать имеющиеся, формировать дружественную подросткам атмосферу. Важен в этом смысле и социально-коммуникативный образ взрослых – и педагогов, и родителей, так

как старшие подростки в этот период взросления очень критичны по отношению ко взрослым.

В процессе обучения у старших подростков уже практически сформированы определенные социальные представления. При этом существует проблема целенаправленного развития социальных представлений подростков, целостной структуры социального сознания, однако сначала требуется изучить социальные представления старших подростков, понять культурную норму и ее варианты, что позволит, осознавая возможности развития социальности подростков, сформировать ее желаемый образ для данной ступени образования.

Последние 20 лет психологи ищут более эффективные методы исследования, с помощью которых можно проанализировать особенности социального сознания. Социальное сознание в работах С. Московичи; Г.М. Андреевой; Л.А. Петровской описывается терминами «социальные представления», в работах С.Л. Рубинштейна; К.А. Абульхановой-Славскаой - как «социальное мышление», «социальное познание» (В. Дуаз), «социальный конструкционизм» (К. Джерджен), «теория психического» (С. Бэрон-Коэн, Дж. Флейвелл). Инструменты анализа – от эксперимента и его интерпретации предложены (Д. Деннет; С. Бэрон-Коэн; Е.А. Сергиенко, А.А. Герасимова и др.) до реконструкции социальных представлений и структуры социального сознания по фактам речи и языка (И.Г. Маланчук).

Необходимость выявления особенностей социального сознания старших школьников определило тему нашего исследования: «Особенности социального сознания старших подростков».

Цель исследования: изучить особенности социального сознания старших подростков.

Объект исследования: социальное сознание.

Предмет исследования: особенности социального сознания старших подростков.

Гипотеза исследования: предполагаем, что социальное сознание старших подростков имеет отличия по сравнению с предшествующим детским возрастом. Новыми в этом возрасте, предположительно, будут следующие системообразующие феномены: а) амбивалентность представлений о себе и других, социальных пространствах школы, семьи; б) представление о необходимости баланса социальных ролей, состояний и отношений; в) представление о необходимости принятия внешних ситуаций, регулирующих жизнедеятельность в настоящем и связанных с образом будущего.

Задачи исследования:

1. Изучить подходы к исследованию и методы исследования социального сознания;
2. Провести анализ социальных представлений старших подростков по фактам их речи и языка;
3. Выявить возрастные особенности старших подростков с точки зрения содержания социального сознания.

Методы исследования:

- Невключенное наблюдение;
- Контент-анализ высказываний;
- Качественный анализ данных;
- Сравнительный анализ.

Эмпирическая база исследования:

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №151 г. Красноярск, 9А класс, количество детей старшего подросткового возраста – 25 человек, возраст 15-16 лет, из них девочек – 13 чел., мальчиков – 12 чел.

Выборка данного исследования представляет собой описания речевого взаимодействия детей старшего подросткового возраста, включающих тексты диалогов старших подростков в учебных и внеучебных ситуациях. Для подробного анализа методом случайной выборки отобрано 54 ситуации

речевого взаимодействия, что является достаточным для проведения качественного анализа.

Научная новизна: в результате проведения данного исследования нам удалось выделить особенности развития социального сознания старших подростков, что ранее в возрастной и социальной психологии практически не исследовалось.

Практическая значимость: зная особенности социального сознания старших подростков, учителя в своей педагогической деятельности смогут построить эффективное взаимодействие с детьми, организовать учебное и внеучебное пространство для старших подростков с учетом этих особенностей, разработать новые речекоммуникативные технологии и формы работы со старшими подростками. Также полученные данные могут быть использованы в образовательной практике в вузе при подготовке студентов – психологов и педагогов. Данные этого исследования помогут родителям в знании и понимании социальных особенностей своих детей и научении эффективным стратегиям взаимодействия с ними.

Структура работы: работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, библиографического списка (41 источник, из них 7 – на английском языке).

# ГЛАВА I.

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ КАК ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЫ

### 1.1. Возрастные особенности детей старшего подросткового возраста

Теоретические обоснования психолого-педагогических особенностей подростков были рассмотрены следующими учёными: Л.И. Божович [3], Л.С. Выготским [3], И.С. Коном [10] и др.

Подростковый возраст определяется в границах 10-11 – 15-17 лет, по разным источникам и в отношении девочек и мальчиков – подростков.

Традиционно подростковый возраст рассматривается как период отчуждения от взрослых, но также ему присуще и ожидание от взрослых помощи, защиты и поддержки, доверие к ним, ожидание их одобрения и оценок. Значимость взрослого отчётливо проявляется в том, что для подростка существенна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека [21, с. 25].

Специалисты в области психологии развития указывают на неопределенность и неоднозначность подросткового периода, отмечая влияние экономических и культурных условий на расстановку во времени основных вех взросления. Э. Эриксон отмечал влияние технологического прогресса на расширение временных рамок подросткового возраста, считая, что подростковая стадия является каким-то особенным способом существования между детством и взрослостью.

Начало подросткового возраста отечественные ученые традиционно относили к 12-ти годам, современные источники – к десяти, то есть как видно, в настоящее время отмечается тенденция к его «омоложению». Подавляющее большинство психологов, характеризуя данный возрастной период, отмечают наличие резких изменений, которые затрагивают практически все сферы жизни подростка, ведущих к перестройке всей системы отношений с окружающими.

В исследованиях Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой в 60–70-е гг. прошлого столетия было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается деятельность интимно-личного общения, содержанием которого является общение в группе сверстников на основе отношений «Я – Другой». В таком общении, построенном на полном доверии, оформляются взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее.

По мнению Д.И. Фельдштейна, подростковый возраст – это остропротекающий переход от детства к взрослости. Ученый отмечает противоречивые тенденции социального развития, свойственные этому периоду: дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. Наряду с этим им отмечены положительные факторы подросткового возраста: самостоятельность ребенка, содержательность отношения с другими детьми и взрослыми, развитие ответственного отношения к себе, к другим людям [32, с. 25].

Отечественные и зарубежные исследователи считают подростковый возраст периодом противоречий, претензий на взрослость и признание, развития самосознания, становления «Я-концепции», стремления к социальному и личностному самоопределению.

Л.И. Божович подчеркивает, что стремление к взрослому положению обеспечивают подростку возможность дальнейшего развития. Подростковый

негативизм, искаженные формы самоутверждения могут возникнуть в том случае, если взрослые продолжают относиться к подростку как к ребенку. Это возраст социализации и открытия и утверждения своего уникального «Я» [3, с.31].

По Д.Б. Эльконину, подростковый возраст, как новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность совершает «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. Как подчеркивает Д.Б. Эльконин, самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически в развитии учебной деятельности и лишь подкрепляется физическими изменениями [33, с. 73].

В настоящее время, обсуждая особенности подросткового возраста, психологи указывают на необходимость учета конкретных условий его проживания.

Как отмечает К.Н. Поливанова, начиная с отрочества и юности, содержание субъективной жизни менее всего зависит от хронологического возраста, в большей степени оно определяется социальным окружением, системой ценностей, жизненным опытом [23, с. 25].

И.С. Кон подчеркивает: «Старший подростковый возраст – время реального перехода к настоящей взрослости, первые признаки которой появляются в младшем подростковом возрасте» [10, с. 32].

Процесс развития личности подростка тесно связан с возрастными особенностями подросткового возраста, которые оказывают значительное влияние на формирование личности [10, с. 36].

С.В. Березин и К.С. Лисецкий выделяют следующие особенности старших подростков: повышенная значимость тесных эмоциональных контактов; интенсивная социализация, которая может повлечь за собой обострение детско-родительских отношений, как и постоянный конфликт между потребностью в свободе и усиления контроля со стороны родителей



вызывает целый комплекс личностных проблем; развитие личности подростка осуществляется через призму межличностных отношений [4, с. 21].

Важным для них становится умение познакомиться с понравившимся человеком, свободно чувствовать себя в компании, разделяя нормы и интересы значимой для него группы. Отсюда может возникать «размытие» ценностно-потребностной сферы. Становится важно не то, что лично значимо, а то, как эти интересы соотносятся с интересами референтной группы. Подчас ценности навязываются, внедряются в сознание в виде интроектов. Главным новообразованием подросткового возраста является формирование Я-сознания.

Для старшего подростка характерен поиск идентичности, формирование самосознания. Осознание собственной индивидуальности, построение жизненного плана, установки на сознательные сферы жизни, направляют «Я» на практическое включение в различные сферы деятельности. Для эмоциональной жизни подростка характерны беспокойство, тревога, раздражительность, агрессивность, метания, противоречивость чувств, абстрактность бунта, меланхолия, снижение работоспособности [22, с. 53].

В возрасте 14–17 лет подростковый опыт уже недостаточен для взаимодействия с окружающим миром, а взрослый опыт еще осознанно не освоен. В связи с этим выделяются основные особенности старших подростков: повышенная, по сравнению с другими возрастами, значимость тесных эмоциональных контактов и интенсивная социализация, сменяющая характерное для подростков противопоставление себя взрослому обществу. Подросток активно ищет друзей, единомышленников, посвящает много времени доверительному и эмоциональному общению, в котором склонен к крайностям и быстрой смене симпатий.

Конфликты, разрывы и примирения, частая смена настроений и так называемое полярное (черно-белое) мышление очень характерны для старших подростков. «Я – не такой, как вы!» – заявляет старшеклассник дома, противопоставляя себя миру взрослых в целом и родителям в частности. Психологи называют этот возраст порой «крестовых походов».

Подросток верит, что он – лучше, он не совершит тех ошибок, которые сплошь и рядом совершают взрослые, он может сделать мир лучше, потому что он честнее, искреннее, а зачастую и мудрее окружающих его взрослых людей. Подросток всем своим поведением как бы заявляет, что все знает лучше взрослых, и отныне будет жить «своей головой», а значит, в воспитательных мероприятиях он не нуждается. Таково его мироощущение, и именно поэтому любое замечание, любой совет воспринимаются в штыки, не говоря уже о нотациях и нравоучениях. Такая позиция подростка, в свою очередь, приводит к попыткам усилить контроль со стороны его родителей, что вызывает новую бурю протеста и получается замкнутый круг. А ведь понимание проблем подростка и способность к диалогу особенно важны на этом этапе, потому что старший подростковый возраст является сензитивным (особо чувствительным) для формирования нравственных убеждений, ценностных категорий и отношения к миру в целом [1, с.64].

Л.С. Выготский считает, что центральным и специфическим новообразованием является возникновение у подростка представления о том, что он уже не ребёнок (чувство взрослости). Внешняя сторона этого представления проявляется в стремлении быть и считаться взрослым. Подросток требует, чтобы к нему относились «как к равному» [5, с. 25].

Конфликт несовпадения внешних условий и внутреннего самоощущения подростка приводит к непониманию и охлаждению отношений. Родителям не всегда понятно, что это вдруг случилось с их ребенком, таким покладистым и бесконфликтным. Ведь с внешней стороны ситуации ничего не изменилось: ребенок учится в той же школе, живет в той

же семье, никто его не обижал, и не было никакой непереносимой психологической травмы. Однако он требует иного к себе отношения, становится агрессивным, а заботу воспринимает как контроль и ограничение свободы. Отношения в семье внешне не изменились – по-прежнему к подростку относятся как к «маленькому», многое он не делает сам, многое – не разрешают родители. Да, подросток по-прежнему не самостоятелен, родители зарабатывают деньги, кормят, одевают, принимают важные решения – до реальной взрослости подростку еще далеко.

Здесь хочется процитировать слова одного подростка из его разговора с психологом относительно проблем с родителями. «Их проблема в том», – пояснил психологу мальчик, – «что они меня раньше знали». В этих словах заключен весь комплекс подростковых проблем. «Они», эта взрослая оппозиция, знали когда-то другого мальчика, маленького и послушного, а сейчас перед ними совершенно другой человек, хотя зовут его так же и он очень похож на того, прежнего. Вот поэтому, по мнению мальчика, родители и путаются, продолжая по привычке относиться к нему – новому как к тому «послушному сыночку».

Это «чувство взрослости» является новообразованием самосознания – стержневой особенностью личности, её структурным центром, поскольку выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, к другим людям и к миру. Оно определяет особое направление и содержание его активности, систему его новых стремлений, переживаний и эмоциональных реакций [2, с.89].

Внешний вид старшего подростка – еще один источник конфликта. Меняется походка, манеры, внешний облик. Свободные, спокойные движения уступают место угловатости, резкости. Мальчик-подросток ходит, чуть ссутулившись, опустив руки в карманы, говорит сквозь зубы. Девочка начинает ревностно сравнивать свою одежду и причёску с образцами, которые она видит на улице и обложках журналов, выплёскивая на маму

эмоции по поводу имеющихся расхождений. Внешний вид подростка часто становится источником постоянных недоразумений и даже конфликтов в семье. Все это делает область взаимоотношений подростков со взрослыми весьма конфликтной, сложной и вместе с тем по-прежнему значимой.

Сложность взаимоотношений подростка и взрослого заключается еще и в том, что, с одной стороны, подросток стремится к самостоятельности, протестует против опеки и недоверия, а с другой – сталкиваясь с новыми жизненными трудностями, испытывает тревогу и опасения, ждет от взрослого помощи и поддержки, но не всегда хочет открыто признаваться в этом.

Важный фактор психического развития в старшем подростковом возрасте – общение со сверстниками, которое выделяют в качестве ведущей деятельности этого периода. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью (склонность индивида усваивать нормы, привычки) к ценностям и нормам группы сверстников.

Для него становится важным [22, с. 25]:

- умение познакомиться с понравившимся человеком;
- свободно чувствовать себя в компании, разделяя нормы и интересы значимой для него группы;
- ощущать, что при этом он не теряет индивидуальность, а может высказывать свои мысли и выражать чувства;
- подростку важно, чтобы его взрослость была заметна окружающим;
- подростку важно, чтобы его форма поведения не была детской;
- «героем» подростка является активный, целеустремленный, успешный человек;
- подросток склонен к мечтанию и фантазированию;
- группе подростков свойственно возникновение кодексов [29, с. 15].

По складу личности подросток – общественник. Ребят привлекает коллективный способ жизни и деятельности, они тянутся к совместной общественно-полезной деятельности, активному участию в жизни коллектива. В любом мероприятии они предпочитают быть деятелями, а не созерцателями, проявлять активность, самостоятельность, инициативу [29, с. 15].

Таким образом, старший подростковый возраст – это тот период жизни, при котором происходят сильные изменения в развитии, и особенно психологического характера. Ребёнок начинает смотреть на мир «по-новому», у него появляются ценности, жизненные ориентиры, идеалы. Он находится в определённом диссонансе с окружением (в особенности с близкими, то есть с родителями), поэтому знание его возрастных психолого-педагогических особенностей необходимо взрослому для эффективного взаимодействия.

## **1.2. Подходы к исследованию социального сознания**

Социальное сознание как идеальная социальная действительность, созданная государством, религией, наукой, мировым сообществом, обществом, собственными устремлениями человека, включает в себя философскую, политическую, нравственную, эстетическую, правовую, религиозную, экономическую и другие формы сознания, зависящие от времени, пространства, средств коммуникации и межличностного общения, основой которых является язык.

Сознание – это высший уровень психического отражения объективной реальности, а также высший уровень саморегуляции, присущий только человеку как социальному существу.

Рассмотрим более подробно данное определение.

В американской и европейской науке, впоследствии – в России в последние сорок лет выделились направления, обозначающее себя как «социальное познание» и «теория психического».

Социальное познание – междисциплинарная область современной психологии, в фокусе которой находятся, прежде всего, и особенно в последние десятилетия, (нейро)когнитивные механизмы и социальные факторы формирования и динамики социальных представлений [15, с. 7].

Развиваясь в рамках социальной психологии, социальное познание актуализировала следующую проблематику: понимание и интерпретация людьми эмоций и чувств других; процесс формирования отношения и роль социальных установок в социальной жизни; формирование самооценки и ее влияние на отношения с другими людьми; роль различных психических процессов в создании социальных представлений и др.

Г. Московец как в цитируемой, так и в более ранних работах акцентирует необходимость изучения индивидуальных особенностей познания, направленного на социальные объекты [15, с. 8].

Д. Хэмилтон считает социальное познание когнитивным подходом к проблематике социального восприятия, взаимодействий, других феноменов социальности человека.

А. Теджфелом с соавторами, совместно с Тернером им была предложена теория социальной идентичности.

Г.М. Андреева, описывая психологическую, в отличие от философской и социологической, проблематику социального сознания, соотносит ее «с двумя важнейшими сферами существования человека: со сферой осознания им той реальности, частью которой он является, осмысления связей как внешнего мира, так и своих связей с этим миром и, конечно, со сферой его деятельности в мире, немислимой без такого осознания», и если второе в традиции отечественной психологии второй половины XX века а priori является условиями, контекстами развития, в том числе социального

познания, то в первом нет необходимости: огромный объем и глубина процессов социального познания не лежит в области осознаваемого каждым конкретным человеком и диад коммуникантов [15, с. 7].

С практической точки зрения сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его внутреннем мире. Человека отличает от животных, прежде всего, не наличие процесса формирования психических образов на основе предметного восприятия объектов окружающей действительности, а специфические механизмы его протекания. Именно механизмы формирования психических образов и особенности оперирования ими обуславливают наличие у человека такого феномена, каким является сознание [7, с. 25].

Сознание характеризуется: во-первых, сознание всегда активно и во-вторых, интенционально (направленно). Активность сама по себе является свойством всех живых существ. Активность сознания проявляется в том, что психическое отражение объективного мира человеком носит не пассивный характер, в результате которого все отражаемые психикой предметы имеют одинаковую значимость, а, наоборот, происходит дифференциация по степени значимости для субъекта психических образов. Вследствие этого сознание человека всегда направлено на какой-то объект, предмет или образ, т. е. оно обладает свойством интенции (направленности). Наличие данных свойств обуславливает наличие ряда других характеристик сознания, позволяющих рассматривать его в качестве высшего уровня саморегуляции.

К группе данных свойств сознания следует отнести: способность к самонаблюдению (рефлексии), а также мотивационно-ценностный характер сознания.

Способность к рефлексии определяет возможность человека наблюдать за самим собой, за своим ощущением, за своим состоянием. Причем наблюдать критически, т.е. человек в состоянии оценить себя и свое

состояние, поместив полученную информацию в определенную систему координат. Такой системой координат для человека являются его ценности и идеалы. Следует подчеркнуть, что данные свойства сознания определяют возможность формирования в процессе онтогенеза человека индивидуальной «Я-концепции», которая является совокупностью представлений человека о самом себе и об окружающей действительности. Всю информацию об окружающем мире человек оценивает на основе системы представлений о себе и формирует поведение исходя из системы своих ценностей, идеалов и мотивационных установок. Поэтому не случайно «Я-концепцию» очень часто называют самосознанием [14, с. 7].

В концепции В. Дуаза выделены четыре уровня социального познания:

1) уровень, ограниченный «психологическими» или «внутриличностными» процессами, когда исследуются способы организации человеком (индивидом) своего восприятия социального мира;

2) уровень, который рассматривает «межличностные» или «внутриситуативные» процессы, имеющие место между индивидами и складывающиеся на их основе представления;

3) уровень, включающий понятие социальной позиции (статуса) для различения содержания ситуационных взаимодействий, в которых складываются коллективные представления;

4) уровень, где анализируются общие понятия, относящиеся к социальным отношениям, и показывающий, как «универсальные идеологические убеждения» приводят к различным ментальным представлениям и поведению [15, с. 7].

Определение социального познания, данное выше, кажется преодолевающим границы изучения феномена «социальное познание» в американской и европейской (включая российскую) традициях XX века, а также учитывающим невероятные возможности современной



нейрокогнитивной науки в обнаружении закономерностей построения социальных когниций.

Самосознание человека как система его взглядов строго индивидуально. Люди по-разному оценивают происходящие события и свои поступки, по-разному оценивают одни и те же объекты реального мира. Причем оценки одних людей достаточно объективны, т. е. соответствуют реальности, а оценки других, наоборот, крайне субъективны. От чего зависит адекватность нашего сознания? Если мы постараемся найти ответ на этот вопрос, то будем вынуждены назвать множество причин, обуславливающих адекватность воспринимаемого человеком образа реального мира и его самооценок. Однако первопричиной большинства факторов, определяющих возможность построения адекватной «Я-концепции», является степень критичности человека.

В упрощенном виде критичность – это способность осознавать различие между «хорошо» и «плохо». Именно способность критически оценивать происходящее и сопоставлять полученную информацию со своими установками и идеалами, а также исходя из этого сопоставления, формировать свое поведение, т.е. определять цели и программу действий, предпринимать шаги к достижению поставленной цели, отличает человека от животного. Таким образом, критичность выступает в качестве основного механизма контроля за своим поведением.

Существует сознание в двух формах – индивидуальной и общественной. О последней и пойдет речь более подробно. Рассмотрим, какие уровни и формы общественного сознания выделяет такая наука, как философия. Но прежде хочется отметить, что оно является неотъемлемой стороной общественно-исторического процесса и, собственно, в целом функцией человеческого общества. Порождается оно бытием, однако, развивается по своим собственным законам, поэтому может, как отставать от бытия, так его и опережать [14, с. 7].

Принято выделять 3 уровня рассматриваемой категории, а именно обыденное сознание, общественную идеологию и общественную психологию.

Обыденное сознание появляется стихийно в процессе осуществления повседневной деятельности. Оно непосредственно отражает бытовую (внешнюю) сторону жизнедеятельности общества и не имеет под собой такую цель, как поиск истины.

Идеология представляется в качестве совокупности теоретических взглядов, которые отражают, какова же степень познания обществом и всего этого мира, и его разных сторон. Этот уровень сознания еще называют рациональным.

Общественная психология представляет собой систему чувств, обычаев, настроений, побуждений, традиций, которые характерны для общества в целом и для различных социальных групп. Этот уровень сознания называется также эмоциональным.

При этом следует отметить, что взаимодействие трех данных уровней общественного сознания весьма сложное, неоднозначное. Тем не менее, все они являются частью психики, которая охватывает сознательные, бессознательные и подсознательные процессы.

Социальное сознание – очень важная характеристика общества, которая выражает в первую очередь его духовную жизнь. Такое сознание отображает настроение, идеи, теории и взгляды общественного существования и рассматривается как самостоятельная система.

Структура социального сознания выглядит следующим образом [8, с. 17]:

– общественная психология выражает побуждения, настроение и чувства социума и во многом зависит от каких-то характерных обычаев и традиций. Эта часть сознания является чувственным и эмоциональным способом познавать и реагировать на жизнь;

– идеология – это теоретического отражение мира, которое демонстрирует степень познания и понимания мира обществом или какой-либо его частью [8, с. 17].

Безусловно, социальное сознание возможно только при взаимодействии идеологии и общественной психологии.

По мере роста и развития человечества люди все больше совершенствовали свои познавательные способности, расширяли понимание и восприятие мира. Именно таким образом и возникли следующие формы социального сознания:

Мораль – одна из важнейших характеристик коллективного сознания. Ведь именно она демонстрирует взгляды и представления общества, их систему норм и оценивания действий как отдельной личности, так и группы людей или социума.

Политическое сознание – демонстрирует совокупность настроений, идей, традиций и взглядов разных групп населения. При этом политическое сознание полностью отражает требования и интересы разных социальных слоев, а также их отношения друг с другом.

Право – еще одна форма сознания, которая характеризуется наличием системы норм социума. Именно таким образом общество оценивает права, создает правовую идеологию, которая затем и охраняется государством. Стоит понимать, что создать какую-то идею может один человек, но частью общественного сознания она становится только после того, как общество ею прониклось.

Религия – одна из самых старых форм общественного сознания, которая возникла за много веков до нашей эры. Она включает в себя веру, представления о божественном и сверхъестественном, а также религиозные чувства и действия социума.

Эстетическое сознание – характеризует восприятие обществом чувственных, художественных образов.

Научное сознание – еще одна часть жизни и восприятия социума, которая стремится систематизировать мир на категории. Здесь во внимание берутся лишь те факты, которые нашли фактические, материальные подтверждения. Эта часть сознания отражает только рациональные факты.

Философское сознание – это теоретическое восприятие мира, которое изучает какие-то общие законы и характеристики, как отдельного социума, так и всего населения планеты. Эта часть позволяет создавать новые методы познания мира.

Л. Амменторп определяет развитие социального сознания как процесс, включающий возрастающую осознанность социально-исторического контекста, способность думать абстрактно о месте и времени и понимать индивидуальный опыт вне рамок непосредственных, прямых условий каждодневной действительности, но одновременно быть включенным в более широкую систему социальных отношений.

Исследователи выделяют 5 уровней социального сознания:

1. Включенное социальное сознание, когда сознание человека формируется вне осознания им социальных, культурных и биологических факторов, по сути, до-социальное сознание. На этом уровне человек открыто и непосредственно не осознаёт влияния среды, общих ценностей, стереотипов и установок на своё мировоззрение. Здесь процветают отношения, основанные на силе власти. Индивидуальное сознание контролируется масштабными социальными и экономическими силами. Собственная идентичность формируется экономическими факторами, включая материализм, капитализм, объективизацию природы. Однако индивидуальный выбор и творчество играют освобождающую роль для развития. Как показывает история, человеческий дух остается бодрствующим и сопротивляющимся давлению. Процессы глобализации и развития СМИ позволили значительно расширить диапазон факторов, определяющих индивидуальную и социальную идентичность, и привели к дезинтеграции

плоского, статичного мировоззрения. Развитие интернета ещё больше усложняет формирование сознания, предлагая множество аватаров и виртуальных идентичностей [14, с. 17].

2. Саморефлексирующее социальное сознание, когда благодаря наблюдению и размышлению люди обретают осознание того, что их опыт обусловлен социальным миром. Ученые, теоретики и учителя разных традиций начинают работать вместе, чтобы изучить процессы, благодаря которым человек может обрести расширенное осознание воздействия биологической, физической и социальной среды, в которую он включен, на него, чтобы глубже проникнуть в человеческий потенциал.

На этом уровне акцент ставится на развитии метакогнитивного сознания. Именно способность к саморефлексии, т.е. способность отсоединиться от опыта и наблюдать за ним со стороны, позволяет стимулировать процесс трансформации мировоззрения. Во всех религиозных традициях, от католицизма до буддизма, существуют медитативные практики, позволяющие развить способность к саморефлексии. Эта способность увеличивает когнитивную гибкость. Человек учится относиться к существующей у него системе ценностей и установок как к одной из возможных, следовательно, он осознаёт наличие множественности взглядов, способен выбирать осмысленно и испытывать комфорт в неизвестности. Для развития саморефлексии требуется поддержка, т.к. человек неизбежно сталкивается со своим несовершенством и ограничениями.

Кроме того, понимание ограничивающего влияния биологических, психологических и культурных факторов позволяет лучше осознать или хотя бы обратить внимание на состояния других людей. Дэниэл Гоулман, известный исследователь проблемы социального и эмоционального интеллекта, говорит так: «Просто обращение внимания позволяет нам установить эмоциональную связь. В отсутствии внимания у эмпатии нет шанса». Чем более зрелой становится способность осознанно реагировать на физический и

социальный мир, тем более тонкие и значимые изменения происходят в индивидуальной картине мира. Социальное сознание может развиваться благодаря пониманию, что социальная система человека имеет свою историю, что она изменяется с течением времени и что человек становится активным участником динамического процесса раскрытия через культивирование осознанности.

3. Вовлеченное социальное сознание, когда люди не только осознают социальную среду, но и начинают мобилизовать намерение принести ощутимую пользу, что проявляется в конкретных внешних действиях. Когда человек осознаёт своё индивидуальное Я и свои отношения с другими и с миром, пассивное осознание может со временем смениться желанием активно участвовать в улучшении благополучия других и мира. Страдания других могут вызывать пассивное сочувствие, но человек, осознающий своё влияние на социальную среду, часто пробуждается для желания и намерения облегчить это страдание, воздействуя напрямую или косвенно через свои выборы и решения, куда направить свою энергию и ресурсы [14, с. 72].

4. Сотрудничающее социальное сознание, когда люди видят себя частью сообщества и начинают сотрудничать с другим, сотворяя, совместно формируя социальную среду общими действиями, такими как коллективный запрос, социальные сети, обучение через социальную среду. С увеличением осознанности себя в отношениях с социальными проблемами и вызовами, человек может начать испытывать желание совершать не только индивидуальные действия, но и участвовать в создании решений совместно с другими людьми. В образовательной сфере всё больше внедряются методы активного совместного обучения, обучения через служение, обучения через проекты, а все эти формы делают акцент на сотрудничестве. Многие исследования показали, что информация дольше хранится в памяти, а результаты движения мысли эффективнее у группы обучающихся по сравнению с индивидуальным процессом. Через сотрудничество ученики

учились обсуждать проблемы, мыслить критически и брать личную ответственность за процесс своего обучения.

Когда люди впервые начинают активную деятельность во внешней среде, сначала это может выглядеть как желание «помочь», как «миссия по спасению». Наряду с благотворительностью, это напоминает улицу с односторонним движением: «Я буду отдавать тебе». Но с увеличением осознанности ограниченность этого взгляда трансформируется и обнаруживается, что вовлеченность в отношения с миром должна носить характер сотрудничества, а не предписаний. Ключевой механизм, активирующий новое когнитивное видение вопроса, – это диалог. Поделившись своими историями, опытом, идеями, люди начинают понимать, что решения сотворятся совместно со всеми, включенными в процесс, особенно с тем, кому «помогают».

Разработано множество подходов, которые позволяют усилить сотрудничающее социальное сознание через диалог и обсуждение. Так называемые «кафе мудрости», технология открытого пространства, и диалоги в духе Дэвида Бома относятся к их числу. Через диалоговые техники сотрудничество строится таким образом, чтобы люди объединялись общей целью и знанием, обдуманными решениями и выработывали жизнеутверждающие действия совместно.

5. Резонантное социальное сознание (*resonant social consciousness*), когда человек ощущает сущностную взаимосвязанность с другими, возникает поле разделяемого общего опыта, дающее жизнь новому уровню проживания, что выражается в образовании новых социальных групп и способствует социальной трансформации. Люди, приходящие на данный уровень сознания сообщают, что их опыт превосходит и напрямую не вытекает из физических характеристик группы [8, с. 17].

Восприятие взаимосвязи с другими зависит в меньшей степени от того, что говорится, и в большей степени от глубинных невербальных

эмоциональных связей. Самосознание и комфорт нахождения с другими кажутся здесь ключевыми факторами, благодаря которым данный вид взаимосвязанности может быть выражен. Резонантное сознание также было в терминах трансперсональной психологии. Трансперсональный опыт воспринимается практикующим как связь с расширенным «Я». Это чувство превосходит индивидуальный опыт и любые физические аспекты человеческого взаимодействия.

Для каждой исторической эпохи характерна какая-то собственная, уникальная система философского сознания. Социальное сознание имеет огромное значение для развития нации и ее культуры. Ведь именно культура считается самым ярким отражателем коллективного сознания, которая демонстрирует некие традиции, идеалы, моральные ценности, образ жизни и мышления не только общества в целом, но и каждого отдельного его члена.

### **1.3. Методы изучения социального сознания**

Социальное сознание считается такой составляющей инфраструктуры мозга, в которой сосредоточен весь ментальный опыт, усвоенный человеком за время его жизни и отражающий накопленные человеком впечатления, концептуальной системы.

Для изучения социального сознания применяются качественные, количественные, а также смешанные стратегии. Речь идет об использовании для этих целей фактически всех известных в социальных науках методах [13, с. 36].

Методологические и методические приемы изучения социального сознания нередко подвергались критике. В частности, имеется в виду тот факт, что эмпирические результаты не являются достаточными для поддержания теории, ибо исследования выполнены с использованием различной



методологии, так как собственная методология в данном случае не сложилась. Критические замечания касались и использования эксперимента как метода изучения социальных представлений. Так, Р. Фарр, признавая, что для этого существуют различные методы, скептически смотрит на использование эксперимента. Социальное сознание, будучи историческими феноменами, едва ли можно изучать с помощью лабораторного эксперимента, применимого для тех явлений, которые к числу исторических не принадлежат.

С. Московичи изначально сформулировал четыре ключевых принципа исследования социального сознания [19, с. 28]:

1) получать материал из образцов обсуждений, которые обычно присутствуют в обществе;

2) рассматривать социальные представления как способы воссоздания реальности;

3) характер социальных представлений становится особенно очевидным во времена кризиса и потрясения, когда сама группа или ее образы претерпевают изменения;

4) люди, вырабатывающие эти представления, должны рассматриваться по аналогии с «учеными-любителями», группы которых подобны обществам ученых-любителей, существовавшим столетие назад [19, с. 28].

При более подробном рассмотрении принципов можно заметить, что согласно первому в фокус обсуждения попадают важные, волнующие темы, касающиеся непонятных и даже пугающих объектов, будь то события, явления, люди, идеи и др.

Второй принцип подразумевает, что посредством коммуникации идеи и образы приобретают физическую реальность. Мы имеем дело с реальностью, созданной нашими предшественниками, которую мы переделываем, переконструируем в соответствии с нашей ситуацией, но не создаем заново (ибо идеи не умирают, а на время перестают быть

«актуальными»). Следствием этой реконструкции является изменение наших собственных образов. Московичи подчеркивает, что в результате реконструкции абстракции становятся независимыми от группы, вырабатывающей их, независимыми от коммуникаций, породивших их, от времени; таким образом, они обретают устойчивость и стабильность [19, с. 28].

Третий принцип указывает на то, что люди в ситуации кризиса, потрясений в наибольшей степени ориентированы на обсуждение происходящего, апеллируя к достаточно ярким образам. Люди стремятся понять непонятный, изменившийся мир, в котором уже не представляется возможным жить как раньше, ибо повседневная практика наталкивается на непреодолимые препятствия. В такие времена границы между частными и публичными мирами становятся размытыми. Пик кризиса сопровождается возникновением раскола между научным и обыденным знанием. Такой раскол может быть результатом новых открытий, новых теорий. Вслед за этим событием может возникнуть своего рода революция здравого смысла, которая, по Московичи, едва ли уступает по важности революции научного знания, описанной Т. Куном [19, с. 28].

Наконец, согласно четвертому принципу неофициальные обсуждения в кафе или клубах, подобно любительским кружкам, способствуют формированию представлений. С. Московичи подчеркивает, что Г. Тард был одним из первых, кто обратил внимание на то, как мнения и представления возникают в процессе обсуждений, происходящих в специальных местах - салонах и кафе. Развивая эти идеи, Московичи замечает, что обсуждения позволяют индивидам и группам приручать противоречивые объекты или идеи и таким образом овладевать ими, ибо в процессе дискуссии вырабатывается общее видение, порождается объяснение пугающего события [19, с. 28].

Ассоциативные методы – неотъемлемый компонент исследования социальных представлений. Это объясняется тем, что именно они дают возможность получить символический, имплицитный материал – ключевой для анализа представлений. Отсюда прежде, чем перейти к рассмотрению двух теоретических школ, остановимся на ассоциативных методиках как стартовой точке в анализе социальных представлений.

Можно говорить о целой палитре ассоциативных методов [28, с. 36]:

1) простые свободные ассоциации респондентам предъявляется понятие и предлагается вырабатывать ассоциации с ним;

2) свободные продолжающиеся ассоциации – предъявляется ряд понятий для выработки ассоциаций с ними;

3) простые ограниченные ассоциации – индивидам предъявляется одно понятие и предлагается вырабатывать ассоциации с ним, однако вводятся некоторые ограничения (они, к примеру, могут быть грамматическими: предлагается высказывать ассоциации только прилагательными, глаголами или существительными; семантическими: предлагается давать ответ понятием, противоположным по смыслу, и др.);

4) продолжающиеся ограниченные ассоциации – респондентам предъявляется ряд понятий и предлагается вырабатывать ассоциации с ними; опять же вводятся некоторые ограничения (по аналогии с теми, что указаны выше).

К специфическим методам можно отнести следующие [28, с. 36]:

5) «вынужденные» ассоциации – респондентам предлагается список понятий и требуется выбрать те из них, которые ассоциируются с понятием-стимулом; использование этой методики предполагает выявление прототипичных понятий;

6) ассоциации во фразах – аналогична методике незаконченных предложений, когда респонденту предлагается фраза с пропущенными словами, в которую необходимо добавить соответствующее понятие;

7) «цепочка ассоциаций» – респондентам предъявляют стимульное понятие, ассоциация с которым служит стимульным словом для последующей ассоциации. Таким образом, получается цепь понятий, имеющих единое исходное понятие;

8) «ассоциативная карта» – респондентам предлагают сначала выработать ассоциации в отношении стимульного понятия. Далее задача усложняется, ибо затем пара понятий – изначальное и ассоциация с ним – служат стимульными словами для последующих ассоциаций. И так на каждом шаге расширяется стимульный материал. За относительно короткое время можно получить большую группу ассоциаций. Также открывается возможность выявить значимые связи между элементами, получить информацию о структуре интересующего представления.

В. Дуаз также предлагает трехэтапную стратегию изучения социального сознания.

Каждый из этапов направлен на реализацию определенной цели:

- 1) поиск «карты» общих точек зрения;
- 2) изучение социального позиционирования;
- 3) изучение структуры и происхождения этих позиций. Как и в предыдущем подходе, на основе результатов, полученных на данном этапе, конструируется инструментарий последующего.

Итак, целью первого этапа является поиск «карты» общих точек зрения как результата процесса объективации. Для достижения цели исследователям требуется рассмотреть, что порождает публичную дискуссию, посредством анализа содержания масс-медиа; слов и выражений, полученных посредством методики свободных ассоциаций, рекламы; проведения глубинных интервью, а также использования анкеты с элементами рисуночных методик.

Использование рисуночных методик здесь обусловлено тем, что они позволяют получить объединенный образ и понятие.

В структурном подходе использование рисуночных методик связывается с особенностями выборки; речь идет о тех группах (например, дети), где образ занимает более важное место, чем понятие [28, с. 36].

В остальных случаях предпочтительнее обращение к методикам, позволяющим получать понятия в ответ на стимульное слово. Эти методы сбора информации позволяют выявить то, что разделяется респондентами, и то, чем они отличаются, что вызывает конфликт.

Таким образом, исследователи узнают, чем стимулируется и подпитывается дискуссия. Важной операцией на этом этапе является некоторая организация материала, то есть элементов, составляющих, образующих ткань представления. В частности, выявляются те элементы, которые представлены в анализируемых материалах чаще других (значит, эти элементы в наибольшей степени разделены).

Как отмечает А. Клеманс, на первом этапе ничего не говорится о тех людях, которые являются носителями данной информации, речь идет только о самой информации, ее содержании, связях между ее частями. Таким образом, реконструируется лексика, или, как его называют, общее поле, которое используется для обсуждения исследуемого вопроса.

В качестве примера, иллюстрирующего применение данного подхода, приведем результаты исследования А. Клеманса по социальным представлениям о насилии, проведенного конце 1990-х гг. в Швейцарии. На первом этапе одной группе респондентов предлагалось выбрать тексты, в которых говорится о насилии, а другим – ответить на вопросы методики свободных ассоциаций. На основе частотного анализа этих данных были выявлены тематические группы [28, с. 36]:

1) психологическое, вербальное, моральное, семейное насилие (объединяло понятия – страх, агрессивность, крик, плач и проч.);

2) политическое и институциональное насилие (объединяло понятия – власть, революция, доминирование, расизм, диктатура, экстремизм и проч.);

3) подростковое и социальное насилие (соответственно: тюрьма, полиция, улица, делинквентность, безработица, наркотики и проч.);

4) спонтанное насилие (ненависть, озлобленность, глупость).

Цель второго этапа заключается в изучении социального позиционирования, выявлении тех принципов, которые организуют различия в позициях, занимаемых индивидами или группами. Как отмечает А. Клеманс, в поле, выявленном на первом этапе, люди занимают различные позиции. Они не могут все знать и понимать в отношении того или иного объекта; одни уделяют внимание одним аспектам, другие – другим [28, с. 11].

Для того чтобы понять различия в рамках данного подхода предлагается оценить, как индивиды относятся к разделяемым позициям. Предназначение этой операции в том, что она позволяет сравнить значимость, придаваемую главным элементам и их отношениям. Основным инструментом сбора данных на втором этапе является стандартизованный опросник. Он разработан на основе результатов первого этапа исследования. Например, формулируется ряд утверждений, которые требуется оценить по шкале (по сути, респондентов просят оценить, в какой степени каждый из атрибутов, выявленных на первом этапе, связан с интересующим объектом). Полученные результаты позволяют говорить о межиндивидуальных и межгрупповых различиях и строить предположения относительно того, какие переменные обуславливают разницу в позициях.

На третьем этапе исследования основная цель – изучение структуры и происхождения позиций. Принятие одних позиций сопровождается отвержением других; соответственно, систематический анализ связей между позициями индивидов позволяет выявить представления в отношении интересующего объекта (организующие принципы). Систематический анализ связей между оценками 13 утверждений в исследовании А. Клеманса позволил выделить три организующих принципа представления о насилии:

1) интерес к индивидуальным страданиям;

- 2) поддержание социального порядка;
- 3) физическая жестокость.

Анализ выраженности оценок этих принципов в группах респондентов различных поколений показал: оценка принципа интереса к индивидуальным страданиям как основной характеристики насилия в наибольшей степени выражена у респондентов, рожденных в 1960-е гг., в наименьшей – у тех, кто рожден в 1940-е гг. В случае принципа физической жестокости ситуация иная: самые молодые респонденты занимают промежуточную позицию, самые старшие считают этот принцип в наибольшей степени характеризующим насилие. Наконец, в отношении принципа поддержания социального порядка была выявлена динамика не между поколениями, но между мужчинами и женщинами: мужчины придают большее значение правилам социального порядка, а женщины – принуждению по его поддержанию [28, с. 36].

Таким образом, трехфазная модель преимущественно базируется на количественном анализе разделенных значений, паттернов индивидуального позиционирования и его якорения в системе значений. Важное место здесь занимают статистические процедуры. Тем не менее, данная модель предполагает использование качественных приемов изучения представления, она демонстрирует сочетание качественных и количественных методов сбора данных. На первых этапах используются методы, позволяющие сконцентрировать внимание преимущественно на семантических аспектах, а на последующих применяются стандартизованные или полустандартизованные опросники. Многоэтапный и многоуровневый анализ в рамках данного подхода, способствует дальнейшему развитию теории социальных представлений, открывая возможности для эмпирического изучения понятий этой теории.

Существует, по меньшей мере, три оси дифференциации, относительно которых можно описывать различные методы активного выявления и

фиксирования общественного мнения. Они определяются или характером программы, по которой предлагается высказываться общественности, или формой, в которую облекается процесс высказывания, или объемом программы, точнее, степенью полноты охвата изучаемой совокупности.

В отношении первой оси дифференциации различаются, с одной стороны, способы фиксирования общественного мнения, высказывающегося по свободной программе, в сущности, даже вовсе без программы, настолько широко бывает ее содержание, а с другой – способы фиксирования общественного мнения, отвечающего на строго определенные вопросы.

а) Беспрограммный опрос. Если придерживаться точной терминологии, то методы, относящиеся к данной группе, менее всего могут быть названы опросом, поскольку здесь отсутствует характерное для последнего отношение между опрашивающим (исследователем) и опрашиваемым (исследуемым), Исследователь здесь не пользуется традиционной формой вопросов, и само его обращение к аудитории с просьбой высказаться по существу не рассчитано на обязательный ответ, носит, скорее, риторический характер [8, с. 36].

Вместе с тем такое выражение мнений характеризуется и элементами настоящего опроса. Они проявляются в том, что общественное мнение выражается здесь не стихийно, не самопроизвольно, но по инициативе исследователя, в ответ на его стремление зафиксировать содержание общественного мнения. С другой стороны, и исследователь не только пассивно слушает, что говорит общественность, но сам организует ее высказывания – не задавая конкретных вопросов, определяет тему обсуждения, общие границы высказываний.

б) Программный опрос. Это – опросы в узком смысле этого слова, где присутствует и фигура исследователя, задающего вопросы, и фигура исследуемого, отвечающего на них. Важнейшей особенностью данной формы изучения общественного мнения является то, что и вопросы и ответы



регламентируются здесь определенной программой, характеризуются однообразной структурой в каждом акте отношения, возникающего между опрашивающим и опрашиваемым. Первый формулирует определенную совокупность вопросов, на которую он хочет получить ответ. Второй в обязательном порядке должен ответить на эти вопросы.

В рамках программного опроса, степень определенности программы, или запрограммированности вопросов и ответов, может быть весьма различной. Исследователь может ставить запрограммированные вопросы в свободной манере, не придерживаясь в каждом конкретном случае одних и тех же формулировок, вносить в процесс опроса элементы беседы, то есть дополнять запрограммированные вопросы какими-то другими своими суждениями, позволяющими установить более тесный контакт с говорящим, прояснить ему замысел исследования, выявить более точное содержание его мнения. Тогда говорят о методе (или методах) бесед по определенной программе, или интервьюирования. А с другой стороны, вопросы перед исследуемым могут ставиться и в жестко фиксированной форме, в виде совершенно строгих, однообразных формулировок. Тогда говорят о методе (или методах) анкетирования. Применение этого последнего метода связано с программой, выраженной в письменной форме, в виде так называемой анкеты [8, с. 36].

И интервьюирование, и анкетирование может быть как индивидуальным, обращенным к одному лицу, так и групповым, обращенным сразу к некоей совокупности, группе лиц. В первом случае ответы на вопросы выражают мнение одного человека, во втором – мнение целого коллектива.

Поскольку беседа по программе может быть только устной, весьма важное значение в рамках данного вида исследования приобретает различение протоколируемых и непротоколируемых интервью. Как подчеркивают многие социологи, при исследовании общественного мнения

по щепетильным вопросам лучше прибегать к методу непротоколированного интервью, потому что факт фиксации высказываний может отрицательно воздействовать на говорящего.

В отличие от интервьюирования, анкетирование всегда связано с ведением протокола ответов опрашиваемого. Однако при этом оно может быть как устным, так и письменным. В первом случае исследователь обращается к опрашиваемому с устными вопросами (например, по телефону) и сам записывает ответы последнего на анкетный бланк (этот метод нередко называют интервью-анкетой). При письменном анкетировании анкетный бланк вручается непосредственно опрашиваемому, и он лично заполняет его. Наряду с названными видами существует еще смешанное, письменно – устное анкетирование; в этом случае опрашиваемое лицо самостоятельно заполняет карточку опроса, но в дальнейшем исследователь, принимая карточку, имеет возможность уточнить детали, поставить дополнительный вопрос.

Мы рассмотрели различные методы изучения социального сознания. Как было показано, возникли подходы, в рамках каждого из которых сформировалась определенная многоэтапная стратегия исследования представлений, что способствует их многомерному изучению. Более того, сторонники этих подходов постоянно разрабатывают новые принципы, методики и техники исследования социального сознания.

Сегодня, изучение социального сознания достаточно популярно среди исследований отечественных и зарубежных ученых, но эмпирических исследований практически нет. Теория социальных представлений, автором которой является С. Московичи, занимает особое место в развитии социального сознания. Автор считает, что социальные представления являются ведущей и единственной характеристикой общественного и индивидуального сознания [19], они дают возможность человеку осмыслить и интерпретировать социальную реальность. В учебном пособии,

разработанном И.Г. Маланчук [15], впервые в российской и мировой науке представлены результаты системного анализа динамики социальных представлений (социального сознания) дошкольников, репрезентированных в фактах речи и языка [15].

И.Г. Маланчук пишет, что анализ социальных представлений людей возможен несколькими методами. Одним из методов исследования особенностей социального сознания людей – эксперимент, для проведения которого специально разрабатываются условия реализации форм поведения людей, на основе которых делаются выводы о качестве и уровне развития их социальных представлений. К таким экспериментам относятся: известный и широко применяемый эксперимент «Салли-Энн-тест» [34], который заключается в том что, кукла Салли «прячет» шарик и «уходит», затем кукла Энн в отсутствие Салли перепрятывает шарик. У испытуемого спрашивают, где Салли будет искать шарик, когда вернется.

Существуют эксперименты на ложные убеждения, направленные на определение того, что один человек думает о том, что думает другой. Например: Трое детей решили пойти вечером на боулинг. После принятия этого решения, первый ребенок пошел переодеться перед боулингом. Двое других изменили планы и решили пойти в кино. По дороге домой второй ребенок остановился перед домом первого, чтобы сказать о новом плане. Они договорились встретиться перед кинотеатром, и первый направился туда. Третий ребенок перед кино пошел к дому первого, и обнаружил, что его там нет. Испытуемого просят сказать, что будет думать третий ребенок о том, куда пошел первый [34].

В исследованиях используются эксперименты, направленные на поиск различий кажущегося и реального, являются модификацией экспериментов на ложные убеждения, интерпретируются как изучение самообмана или возможности обмана со стороны других лиц. В ходе такого эксперимента ребенку предлагается объект, похожий на камень, который при обследовании

руками оказывается и верно распознается ребенком как губка. Ребенка спрашивают, как объект выглядит и чем он на самом деле является.

Также, с помощью эксперимента исследуются притворство, обман, игры с предметами-заместителями. Например, в эксперименте А. Лесли двухлетнему ребенку показывают, как его мать разговаривает, прикладывая к уху банан. Полученные результаты интерпретируются следующим образом: если ребенок ограничен представлениями о повседневном поведении мамы, он будет неспособен понять значение ее поведения; если нет, то поймет, что мать притворяется и что банан является заместителем телефона. Освоение умения притворяться в раннем детстве рассматривается как часть развития детских знаний о психических феноменах [38].

Вторым методом исследования содержания особенностей социального сознания является невключенное наблюдение за поведением детей в различных ситуациях, их взаимодействие с другими людьми. В данном случае можно получить достоверную информацию, так как дети будут демонстрировать не только базовые формы поведения, характеризующие их возрастное развитие, но и особенности, сформировавшиеся у детей за счет воздействия социального мира, культуры. При использовании этого метода, желательно использовать технические средства – аудио, видео, что позволит устранить субъективный взгляд исследователя при описании результатов, даст возможность неоднократно проверить полученный материал, составить адекватное представление об изучаемом явлении.

И.Г. Маланчук считает, что применение метода эксперимента невозможно без последующей реконструкции социальных представлений людей различных возрастов, включая детские [15]. Это касается экспериментов, где фиксируются формы поведения детей, равно их речевых реакций.

Следующим методом для исследований ситуаций речевого взаимодействия является метод – контент-анализ, с помощью этого метода можно вычленить основные единицы информации для исследования.

Контент – анализ (от англ. contents – содержание) – метод качественно-количественного анализа содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов, отраженных в этих документах. Такой метод можно использовать, как основной, но и в сочетании с другими. [16].

В настоящее время, метод контент-анализа подвергается модернизации, поэтому он может рассматриваться не как систематичный и количественный метод изучения содержания текстов, а как более широкое понятие, с помощью которого текст кодируется по категориям, затем подсчитывается частота появления каждой категории. Раньше, этот метод использовался, как метод количественного содержания текста, сегодня же, этот метод используется для подсчета интерпретаций [26].

Метод контент-анализа предполагает формирование выборки из определенного массива данных, отбор единиц анализа, выделение единиц счета, включая частоту встречаемости, и содержание информации, далее количественные данные интерпретируются исследователем, и делается заключение. Существует некое опасение, касающееся адекватности выводов, которые делаются исследователем. Во-первых, полученные выводы, содержат в некоторой степени субъективное понимание исследователя, также для них характерна гипотетичность, что нельзя исключить в гуманитарных и социальных исследованиях. Во-вторых, смыслы, которые вкладывает исследователь в интерпретацию социального представления, составляют его социальную реальность. При этом, безусловно, следует обратить внимание на тот факт, что у исследователей существует понимание общепринятости, конвенциональности смыслов и значений, подвергаемых контент-анализу или используемых для интерпретации текста [15].

На современном этапе зарубежные и отечественные психологи находятся в поиске более эффективных эмпирических исследований по анализу особенностей социального сознания. Проблема заключается в том, что целостного, системного представления об этом явлении, полученном на

эмпирическом материале, пока нет. Откликом на эту проблему стала разработанная Маланчук И.Г. методика реконструкции социальных представлений и структуры социального сознания по фактам речи и языка.

Можно ли исследовать социальное сознание в его структуре и содержании по речевому поведению человека? Безусловно, можно.

Если мы хотим иметь системное представление о социальном сознании человека, у нас фактически нет другой возможности, как анализировать рече-языковые продукты носителя психики, включая сознание человека в его сложно структурированном содержании: отдельные эксперименты может быть, и красивы, но не дают целостного понимания, концепции социального сознания упрощённые, прогноз социального поведения по получаемым данным фактически невозможен.

Почему эффективно анализировать рече-языковое поведение в отношении репрезентации социальных представлений и содержания целостных структур социального (равно «не-социального») сознания?

Наш ответ на сегодняшний день таков: речь и язык как две сложнейшие знаковые системы, как понятно, с самого раннего онтогенеза человека используемые им для коммуникации и достижения в ней как своих целей, так и для согласования целей партнеров, дает богатейший опыт проверки выбираемых речекommunikативных и языковых средств и их оценки / рефлексии как эффективных или менее эффективных. Понятно при этом, что в динамике социокультурного развития эта (само)оценочная шкала становится достаточно тонко дифференцированной [14].

Под руководством И.Г. Маланчук студентами-магистрантами Денисовой А.Г., Замкиной Т.Ю., Дядечкиной Е.А. были проведены диссертационные исследования, в которых на основе методики Маланчук И.Г. были проанализированы детские тексты. Остановимся на каждой диссертации.

1. Тема: «Полообусловленные особенности структуры и содержания социального сознания детей раннего возраста: психологический анализ» (Маланчук И.Г., Денисова А.Г.).

В данном диссертационном исследовании проанализированы семантические структуры социального сознания девочек и мальчиков раннего детского возраста.

По фактам речи и языка выделен состав социальных представлений детей данного возраста, его составили 121 социальное представление.

Разработана типология социальных представлений.

На основании данных кластерного анализа показана разница в структурах социального сознания у мальчиков и девочек.

Установлены центральные и периферийные области социального сознания мальчиков и девочек, области семантической согласованности и семантической напряженности социальных представлений мальчиков и девочек, выявлены их полообусловленные особенности. На основе разработанных представлений о семантической глубине показана семантическая глубина образов «я» и «другого» в социальном сознании мальчиков и девочек.

2. Тема: «Структура и содержание социального сознания детей младшего и среднего дошкольного возраста: психологический анализ» (Маланчук И.Г., Замкина А.Г.).

По результатам проведенного исследования было выявлено:

1). Семантическая структура сознания девочек и мальчиков данного возраста имеет различия в содержании социальных представлений:

2). Представления образа Я и другого, установлено, что:

- представления ребёнка о себе включает такие уровни, как: эмоциональный, интенциональный (желания, подробности), действия и формы поведения, речевое поведение, ментальная сфера.

- представления о другом включает в себя представление о эмоциях другого, действиях и формах поведения, речевом поведении партнёра, ментальном состоянии партнёра.

3. Тема: «Изучение социального сознания младших школьников интеллектуальной одаренностью» (И.Г. Маланчук, Дядечкина Е.А).

В результате проведенного исследования удалось выделить особенности социального сознания младших школьников, а именно: амбивалентность образа Я, другого (сверстника), взрослого, качества социальных отношений в группах младших подростков и со взрослыми; нарастание числа понятий с социальной семантикой и их внутренняя противоречивость.

Таким образом, мы видим, что для изучения особенностей социального сознания используются различные методы, начиная от эксперимента и интерпретации его данных, и заканчивая реконструкцией социальных представлений и структур социального сознания по фактам речи и языка. Однако, существует вопросы, касающиеся интерпретации полученных результатов, которые не исключают субъективное понимание исследователя.

Габриэлла Эйренти (Кафедра психологии, Центр когнитивной науки, Университет Торино, Турин, Италия). Понятие теории разума (ТоМ) значительно изменилось со времени своего первого предложения. Цель первых человеческих исследований состояла в том, чтобы понять, как маленькие дети приобретают представление о психических состояниях других людей, в частности убеждениях, и как они отличает их от своих и от реальности. Задача «Ложная вера» была разработана для доказательства приобретения этой способности. По данным работы детей в этом тесте, приобретение ТоМ было подтверждено в возрасте около 4 лет. В последние годы было показано, что использование задач спонтанного ответа также 15-месячные дети могут приписывать агенту ложное представление о местонахождении объекта. Эти результаты



породили загадку приписывания верований: почему 3-летние дети не выполняют классических заданий ложной веры, в то время как гораздо младшие дети показывают правильное ожидание в задачах самопроизвольного реагирования? В этой статье я буду утверждать, что младенцы и маленькие дети, столкнувшись с двумя формами ложных убеждений, не сталкиваются с одной и той же проблемой и за двумя тестовыми ситуациями существуют разные способы понять теорию разума. Я предполагаю, что то, что появляется у младенцев, является естественной склонностью человека к интерсубъективности [40].

Нильссон, К. ; Кристин Я.Л. (2015 год). «Теория разума у детей с особыми нарушениями речи: систематический обзор и метаанализ».

Связь между языком и теорией разума (ТоМ) обсуждалась уже более двух десятилетий. Аналогичным образом, ТоМ был изучен у детей с особыми нарушениями речи (SLI), хотя и с непоследовательными результатами. Метаанализ 17 исследований с 745 детьми в возрасте от 4 до 12 лет показал, что дети с SLI имели значительно более низкие показатели ТоМ по сравнению с типично развивающимися детьми ( $d = 0,98$ ). Размер эффекта не изменялся по возрасту и полу. Выявив, что дети с SLI имеют нарушения ТоМ, этот вывод подчеркивает необходимость дальнейшего изучения интерфейса развития между языком и ТоМ, а также расширенных последствий атипичного развития языка [39].

Харрис П. Л., де Роснай М., Понс Ф. Язык и детство: умственные состояния.

Дети развиваются через различные вехи в своем понимании ума и эмоций. В конце концов они понимают, что действия людей, высказывания и эмоции определяются их убеждениями. Хотя эти представления возникают у всех нормальных детей, у отдельных детей разный уровень успеваемости. Дискуссия сосредотачивается на механизме, посредством которого язык и

беседа помогают пониманию детьми психических состояний. Здесь оцениваются три конкурирующие интерпретации:

- лексическое обогащение (ребенок выигрывает от приобретения богатого словаря умственного состояния);

- синтаксическое обогащение (ребенок выигрывает от приобретения синтаксических инструментов для встраивания одной мысли в другую);

- прагматического обогащения (ребенок выигрывает от разговоров, в которых четко сформулированы различные точки зрения на данную тему) [37].

Карине М. П. Виана, Имак М. Замбрана, Эвалиль Б. Каревольд и Франциско Понс.

Недавние исследования показывают, что Theory of Mind (ToM) имеет значение для социальных компетенций детей и психологического благополучия. Тем не менее дети в целом пользуются преимуществами, когда им приходится решать когнитивные проблемы вместе с партнером. Мало внимания уделяется индивидуальному различию в ToM - одному из механизмов, который мог бы объяснить когнитивные действия, производимые в социальном взаимодействии. В этом исследовании рассматривается, в какой степени ToM объясняет пространственные представления детей в диадической ситуации. В выборку включены 66 мальчиков и девочек в возрасте от 5 до 9 лет, прошедших тестирование на их ToM, а также их компетенция решать пространственную задачу, связанную с умственным поворотом и пространственной перспективой, сначала индивидуально, а затем в диадическом состоянии. Результаты показали, в соответствии с предыдущим исследованием, что дети лучше справлялись с пространственной задачей, когда они решали ее с партнером. В частности, детский ToM был лучшим предиктором их пространственных характеристик в диадическом состоянии, чем их возраст, пол и пространственные характеристики в индивидуальной обстановке. Выводы обсуждаются с точки

зрения связи между концептуальным пониманием разума и практическими последствиями этого знания для когнитивных действий в социальном взаимодействии в отношении умственного вращения и пространственной перспективы [36].

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Анализируя возрастные особенности старших подростков, нужно сказать о том, что это именно тот период, при котором социализация происходит более быстро, поэтому важно не упустить возможность скорректировать поведение ребенка, направить его деятельность в нужное, полезное для него и для общества, русло. Также важно сказать о том, что для старшего подростка друзья играют чрезвычайно важную роль. Для подростка это не просто друг, это очень близкий человек, с которым он делится самым сокровенным, что происходит в жизни. Он делится с другом своими переживаниями, мечтами, страхами, фантазиями – всем, что для него важно. Также для старшего подростка особенно важными являются отношения со взрослыми, а в частности с родителями. Они становятся ценными для подростка тогда, когда между родителями и детьми появляется взаимное доверие. Также ценно для детей – чувство самостоятельности.

Мы определяем социальное сознание как целостную систему социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, – систему, репрезентированную в формы речи и языка, в формы поведения. Формы социального сознания: научное сознание, политическое сознание, моральное и правовое сознание, сознание религиозное и художественное.

Рассмотрели методы изучения социального сознания. Как было показано, возникли подходы, в рамках каждого из которых сформировалась определенная многоэтапная стратегия исследования представлений, что способствует их многомерному изучению. Более того, сторонники этих подходов постоянно разрабатывают новые принципы, методики и техники исследования социального сознания.

Таким образом, мы видим, что для изучения особенностей социального сознания используются различные методы, начиная от эксперимента и интерпретации его данных, и заканчивая реконструкцией социальных представлений и структур социального сознания по фактам речи и языка. Однако, существуют вопросы, касающиеся интерпретации полученных результатов, которые не исключают субъективное понимание исследователя.

## ГЛАВА II

### АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

#### 2.1. Организация и методы исследования

Эмпирическая база исследования представлена описанием ситуаций речевого взаимодействия подростков со сверстниками и со взрослыми, в которых можно выделить особенности социального сознания старших подростков. База ситуаций речевого взаимодействия состоит из 54 диалогов между детьми старшего подросткового возраста, сделаны выводы об особенностях социального сознания детей в этом возрасте. Материалы представляют записи, сделанные в условиях учебной и внеучебной деятельности. 54 ситуаций речевого взаимодействия отобраны методом случайной выборки из более широкой базы речевой коммуникации старших подростков, собранной нами.

Этапы проведения исследования:

I этап – анализ научной литературы по проблеме исследования, подбор методов исследования; сбор эмпирических данных;

II этап – анализ эмпирических данных, выделение категорий анализа, раскрытие их содержания;

III этап – интерпретация полученных в результате анализа данных, оформление выпускной квалификационной работы.

Для выделения особенностей социального сознания был использован метод контент-анализа, который в нашем варианте качественного анализа подразумевает анализ содержания с точки зрения представленности тех или других социальных представлений – элементов структуры социального сознания.

Доказательства содержания социальных представлений лежат, в частности, в использовании методов психолингвистического и

речекоммуникативного экспериментов (Маланчук 2014), состоящих в модификации, соответственно, языкового и речевого содержания высказывания для определения его смысловой структуры (например, формы требования или просьбы свидетельствуют о различной степени учета партнера для достижения своей цели, о разного качества социальных отношениях). Сравнение содержания форм поведения подростков с различными партнерами также дает такую возможность (например, пространственное поведение подростков во взаимодействии с разными партнерами свидетельствует о специфике интенциональных состояний, вызванных этими партнерами).

Также был использован метод реконструкции социальных представлений и структур социального сознания по фактам речи и языка, который заключается в фиксации фактов речевого взаимодействия – диалогов и полилогов, которые в дальнейшем подвергаются анализу и интерпретации.

Таким образом, особенности социального сознания старших подростков можно выявить с помощью данных методов.

## **2.2. Анализ социального сознания старших подростков**

**Таблица 1**

**Первичный анализ социальных представлений старшеклассников, по данным речи и языка**

Коммуникативные ситуации	Анализ социальных представлений
--------------------------	---------------------------------

## Продолжение таблицы 1

<p><b>Ситуация 1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Здорово! Ты из какого?</li> <li>- Я... Эм... Из университета.</li> <li>- Серьёзно? Нифига!</li> <li>- Молодо выгляжу?</li> <li>- Очень. Я думала, ты максимум класса из седьмого.</li> </ul>	<p>Можно инициативно знакомиться с новым человеком в пространстве класса. Пространство класса как «свое» коммуникативное пространство, освоенное, контролируемое. Можно не менять форму коммуникативного поведения, если уже инициативно выбран коммуникативные режим. Ориентация на визуальные характеристики нового молодого человека. Более высокий статус молодого человека не влечет изменения социальной дистанции</p>
<p><b>Ситуация 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Чё, в столовку сходим? Успеем мы?</li> <li>- Не.</li> </ul>	<p>Ситуация требует выработки совместного решения. Допускаются варианты решения о совместном поведении. Партнер имеет более высокий коммуникативный статус, его мнение важно и доминирует при принятии решения</p>
<p><b>Ситуация 3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Да Даша! Я только что протёрла!</li> </ul>	<p>Возможно прервать действие партнера. Партнеру требуется объяснить ситуацию. Возможно выразить возмущение и недовольство по отношению к другому.</p>
<p><b>Ситуация 4.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Видите, как нас сегодня много?</li> <li>- А где все? (учитель)</li> <li>- Кто-то болеет. Кто-то просто не пришёл.</li> </ul>	<p>Возможно инициативно информировать педагога о численности учащихся и причинах неявки. Педагог как партнер.</p>
<p><b>Ситуация 5.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Что за дичь?</li> <li>- Это задание, с которым вам придётся столкнуться на экзамене. (учитель)</li> <li>- Шикарно... (удрученно)</li> </ul>	<p>Возможно выразить резкое неприятие учебного материала в присутствии педагога. Необходимость принять ситуацию</p>



Продолжение таблицы 1

<p><b>Ситуация 6.</b></p> <p>- А где это выполнять?          - Чего тебе непонятно? Вот.          (учитель)          - Ну вы же сказали задать вопросы, вот я и задал.</p>	<p>Педагог – носитель требований.          Педагог как партнер по коммуникации для ориентировки в требованиях.          Необходимость объяснить свою коммуникативную активность, направленную на педагога</p>
<p><b>Ситуация 7.</b></p> <p>- Ой, блин! Это ж на листочке надо было.</p>	<p>Возможность публично грубо выразить свою эмоцию. Возможность речи в рефлексивном акте по поводу характера деятельности</p>
<p><b>Ситуация 8.</b></p> <p>- Извините за опоздание.          - Я же говорила не опаздывать.          (учитель)          - Так у нас это... Обследование было.          - Мне всё равно, что у вас там было.          (учитель)          - Ну извините. Ну можно войти?          - Можно. (учитель)</p>	<p>Представление о важности посещения урока. Необходимость социального речевого действия (извиниться).          Необходимость объяснить нарушение правила</p>
<p><b>Ситуация 9.</b></p> <p>- А таких заданий ведь не будет на экзамене?          - Саша, если бы таких заданий не было на экзамене, то зачем тогда я тебе их раздала? (учитель)          - Двадцать четыре?!          - Чтобы сделать это задание на экзамене, тебе нужно тренироваться. (учитель)          - То есть за четыре часа я не смогу этого сделать?          - Там и помимо этого задания, ещё много сложных будет. (учитель)</p>	<p>Педагог как эксперт в содержании ЕГЭ. Представление об избыточности количества тренировочных заданий, отсюда – возможность выразить претензию и недовольство.</p>
<p><b>Ситуация 10.</b></p> <p>- Капец... Вот же капец...</p>	<p>Возможность публично выразить недовольство в грубой форме.          Представление о своем бессилии и</p>

**Продолжение таблицы 1**

	необходимости принять учебную ситуацию и аттестационную процедуру
<p><b>Ситуация 11.</b></p> <p>- Ой, Господи, да кому это нужно?!</p>	<p>Возможность выразить эмоции публично в формах речи. Возможность выразить сопротивление ситуации. Представление о себе как о субъекте образования. Необходимость принять ситуацию. Представление о сверхъестественном агенте, возможности апеллировать к нему для поддержки</p>
<p><b>Ситуация 12.</b></p> <p>- Дай листочек, Игорьь. - Одинарный или два? - Давай, короче, два.</p>	<p>Представление об отзывчивости другого. К другому можно обратиться с просьбой. Возможность варьировать содержание просьбы</p>
<p><b>Ситуация 13.</b></p> <p>Мальчики – соседи болтают на уроке. - Всё, из-за вас я не то написал.</p>	<p>На других можно возложить ответственность за свой учебный результат</p>
<p><b>Ситуация 14.</b></p> <p>- Рыжая, дай корректор.</p>	<p>Возможно обратиться к девочке пренебрежительно, по признаку внешности, с высокой степенью требовательности. Представление о гендерном статусе мужчины/юноши/мальчика как о более высоком по сравнению с девочками</p>
<p><b>Ситуация 15.</b></p> <p>- Не могу больше. Не знаю.</p>	<p>Представление об образовательной ситуации как о насилии. Представление о возможности публично выразить свое ментальное, эмоциональное состояние в образовательной ситуации</p>
<p><b>Ситуация 16.</b></p> <p>- Какая страница? - Ща-ща-ща, погодь.</p>	<p>Возможность обратиться за помощью, за учебной информацией. Представление о необходимости дать точную информацию. Представление о необходимости предупредить партнера</p>

Продолжение таблицы 1

	о своих действиях («беру время на поиск»). Возможность управлять поведением партнера для его выгоды. Я должен быть полезен партнеру
<p><b>Ситуация 17.</b></p> <p>- Ну, может, Карамзин вводит в свой рассказ такой психологизм, чтобы читатель смог лучше узнать и прочувствовать судьбу каждого персонажа. (ответ на вопрос учителя)</p>	Представление о замысле автора текста. Возможность, различные способности людей понимать другого
<p><b>Ситуация 18.</b></p> <p>- Ну вот Лиза, она такая трудолюбивая, милая девушка из бедной семьи, а Эраст зажиточный.</p> <p>- Поддерживаю! Автор нам показывает деревенских жителей такими простыми и беззащитными, а Эраст он такой... Ну как бы сказать... Между ними такая прям разница духовная.</p> <p>- Эраст хорошо себя показал, проявлял нежность к Лизе не только словами, но и поступками.</p> <p>- Лиза судила по себе и даже не предполагала, что Эраст может её предать.</p>	Представления об отличии людей друг от друга: психология различных социальных групп. Точки зрения людей могут совпадать. Возможно выразить поддержку другому, его точке зрения. Оценка поведения людей в координатах «хорошо/плохо». Категория «духовное/духовность». Люди могут ошибаться в других. Проявление чувств в языке/речи и поведении
<p><b>Ситуация 19</b></p> <p>- Ой, ну я то, прошлое, произведение не помню. Помню только, что Владимир уехал, воевал, и... А вот чем всё закончилось, я вообще не помню. Извините...</p>	Человек может не помнить. Возможность выразить свое состояние публично. Партнеру требуется объяснять что-либо, давать дополнительную информацию для лучшего понимания партнером говорящего. Необходимо извиниться за то, что не отвечает требованиям к знаниям
<p><b>Ситуация 20.</b></p>	Возможность выразить свое физиологическое состояние публично

Продолжение таблицы 1

- Жрать! Жрать!	в речи в грубой форме
<b>Ситуация 21.</b> - Каждый день одно и то же.	Возможность выразить публично свое недовольство процессом обучения. Возможность запроса о поддержке своей точки зрения, эмоции
<b>Ситуация 22.</b> - Это экспериментальная версия пока, но по мне ничё так.	Возможность выразить свою оценочную точку зрения. Представление о возможных, отличных от твоей, точках зрения других
<b>Ситуация 23.</b> - А там что-то задавали?! Серый, ты русский сделал? - Не. - Да блин, да как так?	Возможно выразить недовольство процессом обучения. Возможно обращаться к партнеру по его кличке. Возможность запрашивать и получить помощь у партнера. Возможно выразить свое эмоциональное состояние. Принятие ситуации, когда не получаешь ожидаемого от партнера. Возможно не выполнять школьные правила. Я решаю, делать или не делать домашние задания
<b>Ситуация 24</b> - Живём один раз. Надо радоваться.	Представление о жизни. Представление об эмоциях человека. Человек должен радоваться жизни
<b>Ситуация 25.</b> - И вот сижу я и понимаю, что ничего не знаю. Короче, всё, Маша, это капец. У меня двояк будет. - Ну хоть что-то ты же написала? - Нет. Понимаешь? Нет! Я вообще ничего не сделала! - Совсем?! Ну всё, капец тебе... - Самое обидное, что это под конец четверти.	Возможность выразить свое состояние, тревогу. Представление о себе как некомпетентной. Представление об учебной некомпетентности и ее следствии
<b>Ситуация 26.</b> - Пусть на урок я опоздаю, но кекс купить обязан!	Представление о школьных правилах. Возможность нарушения школьных правил. Возможность выразить свои потребности публично

Продолжение таблицы 1

<p><b>Ситуация 27.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Дайте, пожалуйста, Тиск одну пачку. С сыром.</li> <li>- О, ты с сыром взяла?</li> <li>- Но.</li> <li>- Ты же говорила, он стрёмный.</li> <li>- Не, я передумала. Твоё влияние.</li> </ul>	<p>Представления о коммуникативных правилах в различных сферах и ситуациях. Необходимость дать точную информацию для лучшего понимания партнером. Возможность уточнить предпочтения партнера. Представление о влиянии другого на себя. Возможность менять предпочтения под влиянием партнера.</p>
<p><b>Ситуация 28.</b></p> <p>- Какой кошмар! Я те говорю, подходит, щёлкает – раз, два, три... Свет включается, такая вспышка, и опять вырубается! Я в шоке такой, говорю: «Это чё ваще было?!» А он там в темноте где-то матерится и гремит чем-то! Я так вообще охренел! Ты не представляешь просто!</p>	<p>Другой как слушатель. Возможно выразить свое эмоциональное отношение к факту. Возможность в присутствии другого изъясняться грубо. Другой как способный дать ожидаемую эмоциональную реакцию. Возможность позиционироваться в более высоком статусе за счет необычного эмоционального опыта</p>
<p><b>Ситуация 29.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Блин! Я сменку забыл.</li> <li>- Серьёзно?! Ты уже полдня так ходишь!</li> </ul>	<p>Представление о школьных правилах. Возможность выразить свое состояние, факт нарушения школьного правила публично. Возможность позиционироваться в</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Да я только что заметил, прикинь.</li> <li>- Ну ты ваще! Я фигею с тебя просто!</li> <li>- Сам в шоке.</li> </ul>	<p>менее статусной позиции, чем собеседник. Принятие негативной оценки себя</p>
<p><b>Ситуация 30.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Дим, помнишь, у тебя кеды красные были со звездой?</li> <li>- Ну?</li> <li>- Я, короче, в «Плонике» такие же видел вчера. Хочу, короче. Ты свои за сколько брал?</li> <li>- Не помню. Это давно было.</li> </ul>	<p>Другой как консультант по проблеме. Говорящий имеет специальный замысел в отношении собеседника. Возможность выразить свои желания публично. Я как субъект ментальных качеств. Возможность не дать информацию партнеру. Представление о необходимости объяснить свой некачественный ответ</p>
<p><b>Ситуация 31.</b></p>	<p>Возможность выразить личный интерес к предмету обладания</p>

Продолжение таблицы 1

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Это с чем?</li> <li>- С сыром.</li> <li>- Дай.</li> <li>- Не дам.</li> <li>- Да дай. Не будь жопой.</li> <li>- Лол!</li> </ul>	<p>партнера. Возможность требовать у партнера его предмет обладания (пицца). Возможность отказать. Возможность негативно оценить партнера в грубой форме. Представление о дискредитации образа партнера как эффективном средстве достижения цели. Дискредитация оценочной точки зрения партнера как способ восстановления образа «я»</p>
<p><b>Ситуация 32.</b> Потрепав друга за плечи: - О, кореш! Кореш мой пришёл! Тебя где носило вообще?!</p>	<p>Представление о возможности представить друга, ввести его в группу. Представление о значении статусов партнеров. Возможность управлять статусами – своим и партнера.</p>
<p><b>Ситуация 33.</b>  - Ты на рожу-то его посмотри! Довольный-то какой!</p>	<p>Возможность формировать образ партнера. Баланс негативных и позитивных характеристик. Возможность публично оценивать другого. Представление об интересе партнеров к третьему лицу</p>
<p><b>Ситуация 34.</b>  - Фу, блин! У тебя сопля из носа выпала!</p>	<p>Возможность публично негативно оценить партнера. Необходимость объяснить причину дискредитации образа другого (физическая сфера, физиологический факт)</p>
<p><b>Ситуация 35.</b>  - Пойдём в столовку, Сникерс хочу.</p>	<p>Представление о готовности партнера к сотрудничеству в целях говорящего. Необходимость объяснить причину планируемого совместного действия</p>

Продолжение таблицы 1

<p><b>Ситуация 36.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Паш, помнишь, короче это... Ну... Биг Йоркер?</li> <li>- Да, конечно, ё маё.</li> <li>- Егор с Михой туда ходили, видели, короче, как один мужик себе два пакета с хэшбраунами купил.</li> <li>- Чтоб я так жил!</li> <li>- Слипнется.</li> <li>- Не слипнется.</li> <li>- Мне вообще непонятно, нафиг столько.</li> <li>- Ну может на всех.</li> <li>- Одни хэшбрауны? Да ну нафиг.</li> </ul>	<p>Возможность выразить свое эмоциональное отношение к социальному факту. Мир взрослых: особенности социального, пищевого поведения. Представления о различии мира взрослых и мира старшекласников. Возможность моделировать мотивацию взрослых. Возможность дискредитировать точку зрения партнера</p>
<p><b>Ситуация 37.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Какое счастье, ща домой.</li> </ul>	<p>Возможно выразить свое эмоциональное состояние, предпочтения публично. Представление о социальных пространствах. Оценочное отношение к школе и дому, границы этих пространств</p>
<p><b>Ситуация 38.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Мы его всё никак к лотку приучить не можем. Этот засранец идёт и гадит за шкаф.</li> <li>- Смешай апельсин с кофе и побрызгай. Мы так своего отучили.</li> <li>- Да ну, бред какой-то.</li> <li>- Да я те говорю. Они апельсины ненавидят, кофе перебивает. Всё норм.</li> <li>- Ну надо маме сказать. Попробуем.</li> </ul>	<p>Оценочное отношение к животному. Представление о том, что партнеру близка тема «домашние животные». Возможность выразить публично свое недовольство. Представление о себе как о компетентном. Возможность дискредитации образа партнера. Необходимость восстановить свой социальный статус. Необходимость объяснить свою точку зрения для лучшего понимания партнером. Возможность изменить свою точку зрения. Мать как значимый социальный субъект. Представление о совместности действий с матерью. Мать как лицо, принимающее решение</p>

Продолжение таблицы 1

<p><b>Ситуация 39.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Родители мои на НГ к бабке поедут.</li> <li>- А ты?</li> <li>- А я нет. А знаешь, что это значит?</li> </ul>	<p>Возможность пренебрежительно называть представителя старшего поколения семьи. Представления о поколенческих границах. Представление о семейных праздниках. Возможность самостоятельной активности. Значимость самостоятельной активности. Представление о социальной компетентности «я» и другого</p>
<p><b>Ситуация 40.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Я, короче, себе «Скайрим» установила. Бегаю теперь по горам, по долам, бью всяких чуваков.</li> <li>- А в чём суть вообще? Про что игра-то?</li> <li>- Загугли. Там шикарная игра.</li> </ul>	<p>Возможность позиционироваться в более высоком статусе. Возможность выразить свои интересы, эмоции, оценки публично. Представление о понимании партнером границ реального и виртуального миров. Возможность обеспечить понимание, обратившись к партнеру. Представление о социальной компетентности партнера на основе использования им компьютерных технологий</p>
<p><b>Ситуация 41.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Щас мы будем жрать, чуваки.</li> </ul>	<p>Возможность управлять поведением других (гендерный аспект). Возможность грубо высказываться в референтной группе как о норме</p>
<p><b>Ситуация 42.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Витёк, матеш сделал?</li> <li>- Ну.</li> <li>- Дай, короче, списать.</li> <li>- Чё предложишь?</li> <li>- Ну хочешь, я тебе Сникерс куплю? Жлоб вонючий.</li> <li>- Да ладно, ща достану.</li> </ul>	<p>Возможность управлять поведением партнера. Необходимость получить предварительную информацию. Возможность встречного требования. Возможность негативной оценки партнера в грубой форме. Представление о необходимости договориться. Дискредитация образа партнера как способ достижения цели. Возможность управления образом «я» в сознании партнера</p>
<p><b>Ситуация 43.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Смотри, какая у него морда</li> </ul>	<p>Возможность публичной негативной оценки третьего лица. Возможность публично выразить свою эмоцию</p>



Продолжение таблицы 1

хитрая. Я офигеваю просто.	вербально
<p><b>Ситуация 44.</b></p> <p>- Да скоро школьники на ЕГЭ будут сидеть в одних трусах. - Без...</p>	<p>Возможность выразить свое эмоциональное состояние публично. Представление о сверхзначимости ЕГЭ. Дискредитация образа процедуры ЕГЭ как защитный механизм. Необходимость принятия ситуации. Возможность влиять на представления другого. Другой как социально компетентный. Другой как обеспечивающий поддержку</p>
<p><b>Ситуация 45.</b></p> <p>- Ёлочка! Ура!</p>	<p>Возможность выразить свое эмоциональное отношение. Представление о партнерах как совпадающих с «я» в оценке события</p>
<p><b>Ситуация 46.</b></p> <p>- Посиди, короче, ща приду.</p>	<p>Представление о готовности партнера к сотрудничеству. Требуется ориентировать партнера в своих намерениях, действиях</p>
<p><b>Ситуация 47.</b></p> <p>- Я до сих пор так делаю.</p>	<p>Представление о временных характеристиках своих действий (общее в разных возрастных периодах)</p>
<p><b>Ситуация 48.</b></p> <p>- Алё, Вов! Ты где вообще? Иди сюда.</p>	<p>Возможность управлять поведением партнера. Возможность выразить недовольство поведением партнера</p>
<p><b>Ситуация 49.</b></p> <p>- Чё за фигня? - Беляш. - О, а они там есть? Круто.</p>	<p>Возможность выразить интерес к предмету обладания (пицца) партнера в грубой форме. Позиционирование в более высоком статусе при ситуативном высоком статусе партнера. Представление о готовности партнера к коммуникации, сотрудничеству. Возможность выразить оценку. Возможность изменить свою точку зрения. Возможность публично изменить представление о статусе партнера</p>
<p><b>Ситуация 50.</b></p>	<p>Необходимость выразить свое недовольство внутрисемейными</p>

Продолжение таблицы 1

<p>- Проблема такая – я сплю, а она меня будит. Бесит, блин.</p>	<p>коммуникациями в грубой форме. Мир взрослых, мир старшеклассников как детей. Подчиненность родителям. Представление о партнере как понимающем, способном разделить точку зрения, эмоцию</p>
<p><b>Ситуация 51.</b></p> <p>- Я не думаю, что после этого они помирятся.</p> <p>- Да ну нафиг. Я прям не знаю. Мне кажется, нельзя вот так дружить несколько лет, а потом вдруг из-за какой-то фигни в один момент стать врагами.</p> <p>- Да просто такое не прощают так просто.</p> <p>- Всё равно. У них же общие интересы и всё такое.</p> <p>- Интересы интересами, но так друзья не должны поступать. Это реально жёстко.</p> <p>- Ну не знаю, короче.</p>	<p>Социальная компетентность/некомпетентность «я». Представления о формах социальной коммуникации, отношениях, из развитии во времени и в связи с поступками людей. Представление о дружбе. Категории «вражда», «прощение», «общность интересов». Представление о нормах поведения в отношениях дружбы</p>
<p><b>Ситуация 52.</b></p> <p>- Пахан, вот тут ты конкретно не прав.</p> <p>- Да почему? Всё сходится же.</p> <p>- Да ты посмотри, у тебя там тогда вообще ноль получится.</p> <p>- Нифига не ноль. На, смотри.</p> <p>- Да вот же... Да блин. Да нет.</p> <p>- Ну?</p> <p>- Ааа. Да. Чё-т я тупанул, короче. Делай-делай.</p>	<p>Необходимость баланса оценок: необходимость повышения статуса партнера с целью получить возможность его негативной оценки. Возможность использования кодов блатной коммуникации в связи с гендером. Учебная компетентность/некомпетентность партнеров. Возможность признания своей некомпетентности публично</p>
<p><b>Ситуация 53.</b></p> <p>- Сил моих больше нет это терпеть! Убери! Убери от меня эту хрень! Убери, мать твою!</p>	<p>Возможность публично выразить свое эмоциональное отношение к предмету. Возможность самоопределения по отношению к предмету/заданию. Возможность грубо выразить оценку</p>

## Продолжение таблицы 1

	<p>предмета. Представление об образе «я»: проявление терпения, фиксация нового состояния (отсутствия сил). Представление о партнере: компетентен, носитель школьных правил</p>
<p><b>Ситуация 54.</b></p> <p>- Математических способностей у меня, как ты поняла, на доньшке. Поэтому... Дай матеш списать. Ну плиз!</p>	<p>Представление о социальных статусах партнеров на основании учебной успешности/неуспешности. Дискредитация образа «я» как эффективный способ добиться понимания со стороны партнера. Возможность присоединить к себе более компетентного партнера. Представление о коммуникативных правилах: выражение просьбы (неоднократно, усиливая просьбу)</p>

Обобщим данные, представленные в таблице.

Старшие подростки имеют следующие системы социальных представлений.

### **Образ «я» составляют представления:**

- о временных характеристиках своих действий (общее в разных возрастных периодах: «событийная история», «автобиографическая память»);
- о себе как партнере в системе взаимоотношений с другим;
- о необходимости понимать статус партнера;
- возможности прервать действие партнера;
- возможно выразить свои эмоции и состояния публично, в том числе в грубой форме;
- о себе как о человеке, который должен принимать те или иные ситуации;
- о необходимости ориентироваться во внешних социальных требованиях;
- о себе как о субъекте речи, рефлексии, деятельности;
- о необходимости речевых социальных действий в ритуальных ситуациях;

о необходимости объяснить свои действия партнеру, в том числе нарушение правил;

о себе как о сопротивляющемся;

представление о себе как о субъекте образования;

о необходимости поддержки извне, в том числе от сверхъестественного агента;

о возможности варьировать содержание просьбы;

о себе как об ответственном (степень ответственности) за результаты деятельности;

в гендерном аспекте: возможно обратиться к девочке пренебрежительно, по признаку внешности, с высокой степенью требовательности;

представление о гендерном статусе мужчины/юноши/мальчика как о более высоком по сравнению с девочками;

представление о том, что я должен быть понятен партнеру;

о себе как компетентном в управлении партнером;

о себе как полезном партнеру;

о способности понимать другого;

о совпадении с партнером (ментально);

о значимости категории «духовное/духовность»;

могу ошибаться в других;

проявляю чувства в языке/речи и поведении;

могу не помнить;

могу вырабатывать собственную позицию в отношении образования, учебных требований, школьных правил;

о своей учебной компетентности;

о возможности изменения своих предпочтений, в том числе под влиянием партнера;

о возможности позиционироваться в более высоком статусе за счет необычного эмоционального опыта;

возможности позиционироваться в менее статусной позиции, чем собеседник;

о возможности принять негативную оценку себя;

я как говорящий могу иметь специальный замысел в отношении собеседника;

я как субъект ментальных качеств;

возможность отказать, не дать информацию;

возможность покушаться на предмет обладания партнера;

о своей компетентности восстановить свой социальный статус в коммуникации;

могу оценивать другого;

компетентен организовывать социальные отношения, социальные группы;

возможно моделировать мотивацию других – взрослых и сверстников;

представление о возможности и значимости самостоятельной активности в социальной среде;

о своей социальной компетентности;

о необходимости выстраивать баланс оценок: необходимость повышения статуса партнера с целью получить возможность его негативной оценки;

я должен быть полезен партнеру;

возможность использования кодов блатной коммуникации в связи с гендером;

учебная компетентность/некомпетентность;

возможность признания своей некомпетентности публично;

о своих психологических характеристиках: проявление терпения, фиксация нового состояния (отсутствия сил);

можно не менять коммуникативное поведение, если уже инициативно выбран коммуникативный режим;

оценка поведения людей в координатах «хорошо/плохо»;

возможность позиционироваться в более высоком статусе за счет необычного эмоционального опыта;

представление о возможности представить друга, ввести его в группу.

**Составляющими образа другого являются представления о:**

возможности управлять социальной дистанцией;

необходимости совместных с партнером решений;

о партнере как человеке с более высоким коммуникативным статусом, его мнение важно и может доминировать при принятии решения;

возможно прервать действие партнера;

партнеру требуется объяснить ситуацию;

возможно выразить возмущение и недовольство по отношению к другому;

представление об отзывчивости другого;

к другому можно обратиться с просьбой;

на других можно возложить ответственность за свой учебный результат;

гендерный аспект: мальчику можно обратиться к девочке пренебрежительно,

по признаку внешности, с высокой степенью требовательности;

возможность обратиться за помощью, за учебной информацией;

представление о необходимости дать точную информацию;

представление о необходимости предупредить партнера о своих действиях («беру время на поиск»);

возможность управлять поведением партнера для его выгоды;

я должен быть полезен партнеру;

представление о различных способностях людей понимать другого;

возможно выразить поддержку другому, его точке зрения;

возможность запроса о поддержке своей точки зрения, эмоции;

возможно обращаться к партнеру по его кличке;

принятие ситуации, когда не получаешь ожидаемого от партнера;

возможность уточнить предпочтения партнера;

представление о влиянии другого на себя;

возможность менять предпочтения под влиянием партнера;

другой как слушатель;

другой как способный дать ожидаемую эмоциональную реакцию;  
другой как консультант по проблеме;  
возможность не дать информацию партнеру;  
возможность выразить личный интерес к предмету обладания партнера;  
возможность требовать у партнера его предмет обладания (пища);  
возможность отказать;  
возможность негативно оценить партнера в грубой форме;  
представление о дискредитации образа партнера как эффективном средстве достижения цели;  
дискредитация оценочной точки зрения партнера как способ восстановления образа «я»;  
представление о значении статусов партнеров;  
возможность управлять статусами – своим и партнера;  
возможность формировать образ партнера: создавать баланс негативных и позитивных характеристик;  
возможность публично оценивать другого;  
представление об интересе партнеров к третьему лицу;  
представление о готовности партнера к сотрудничеству в целях говорящего;  
необходимость объяснить причину планируемого совместного действия;

### **Представления о людях вообще:**

представления об отличии людей друг от друга: психология различных социальных групп;  
точки зрения людей могут совпадать или не совпадать;  
представление об эмоциях человека;  
люди могут ошибаться в других;  
проявление чувств в языке/речи и поведении;  
говорящий имеет специальный замысел в отношении собеседника;  
человек может не помнить;

представления о коммуникативных правилах в различных сферах и ситуациях;

возможность выразить свое эмоциональное отношение к социальному факту;

представления о формах социальной коммуникации, отношениях, их развитии во времени и в связи с поступками людей;

представление о дружбе. Категории «вражда», «прощение», «общность интересов»;

представление о нормах поведения в отношениях дружбы;

представление о жизни. Человек должен радоваться жизни; категория «духовное/духовность»; представления о сверхъестественном агенте, возможности апеллировать к нему для поддержки;

**Образ мира взрослых содержит следующие социальные представления:**

о границах и различии мира взрослых и мира подростков;

взрослые имеют особенности поведения (социального, пищевого);

представления о различии мира взрослых и мира старшеклассников;

о возможности моделировать мотивацию поведения взрослых.

**Представление о социальных пространствах включает:**

**Представление о школе:**

оценочное отношение к школе;

представление о сверхзначимости ЕГЭ; дискредитация образа процедуры ЕГЭ как защитный механизм;

необходимость принятия ситуации и особенностей школьного образования и процедур государственной аттестации;

возможность публично выразить свое эмоциональное отношение к предмету;

возможность самоопределения по отношению к предмету/заданию;

возможность грубо выразить оценку предмета;

можно инициативно знакомиться с новым человеком в пространстве класса;

педагог – носитель требований;



педагог как партнер по коммуникации для ориентировки в требованиях;  
необходимо объяснить свою коммуникативную активность, направленную на педагога;  
представление о важности посещения урока;  
необходимость социального речевого действия (извиниться);  
необходимость объяснить нарушение школьного правила;  
педагог как эксперт в процедурах государственной аттестации;  
пространство класса как «свое» коммуникативное пространство, освоенное, контролируемое;  
сравнение школы и дома: оценочное отношение к дому, границы этих пространств;

**Образ семьи включает представления:**

о матери как значимом социальном субъекте;  
о совместности действий с матерью;  
мать как лицо, принимающее решение;  
возможность пренебрежительно называть представителя старшего поколения семьи;  
представления о поколенческих границах;  
представление о семейных праздниках;  
необходимость выразить свое недовольство внутрисемейными коммуникациями в грубой форме;  
мир взрослых, мир старшеклассников как детей в их границах;  
подчиненность родителям;  
представления о домашних животных как значимых объектах: оценочное отношение к животному;  
представление о том, что партнеру близка тема «домашние животные».

### **2.3. Сравнение социального сознания младших и старших подростков**

Данный параграф посвящен выявлению особенностей социального сознания младших и старших подростков.

Используем для этого данные исследования, проведенного Е.А. Дядечкиной (2016) под руководством И.Г. Маланчук, а также полученные нами результаты в отношении характеристик социального сознания старших подростков.

Сравнительный анализ результатов этих исследований показывает, что в старшем подростковом возрасте, с одной стороны, происходит развитие тенденций, характерных для младшего подросткового возраста, а с другой стороны, фиксируются существенные качественные изменения в процессах социального познания, содержания социальных представлений об одних и тех же социальных объектах. Это относится:

- к процессу тонкой дифференциации социальных отношений: продолжается процесс социального познания, углубляются представления о других и о социальных пространствах в их особенностях, границах, нормах, содержании социальных ролей. При этом в старшем подростковом возрасте возрастает глубина понимания мира взрослых до анализа мотивации поведения взрослых;
- к процессам осознания и вербализации самоотношения – индивидуального и ориентированного на особенности восприятия группой; в старшем подростковом возрасте при этом нарастает тенденция к гармонизации самоотношения, а ключевым становится значение восприятия подростка в микрогруппе (близкие друзья и подруги);
- к амбивалентности представлений о своих социальных ролях: младших подростков характеризовала значимость социальной роли и одновременно необходимость дистанцироваться от социальной роли и личностных

характеристик, предполагаемых ролью; у старших подростков эта тенденция снижается: предписанные и принятые социальные роли психологически освоены и лишь формально в коммуникации старшие подростки подчеркивают дистанцию между собой и ролью, обозначая для окружающих позицию человека, способного к самостоятельному выбору;

- к представлениям о социальных правилах и возможности личного выбора, определяющего их реализацию или нереализацию, младшие подростки при этом «свободнее» в выборе. В старшем подростковом возрасте нарастает тенденция к гармонизации, принятию социальных правил;

- к процессу развития сложной системы социальных понятий (дружба, вражда, смерть, справедливость, духовность, тело, другие); при этом отметим, что в старшем подростковом возрасте формируется устойчивая дихотомия «дружба – вражда», а также расширяются представления о духовном, идеальном, о значимости этих представлений для человека, противоречивости идеального, духовного и реального поведения людей; «открытие» смерти младшими подростками и манипуляция взрослыми на основе этой темы сменяется у старших подростков на «запрет» на эту тему (в нашей выборке не зафиксированы представления о смерти, обрабатываемые в подростковой коммуникации). Вероятно, понятие смерти актуально для некоторых старших подростков, у которых по разным причинам развивается конфликт с миром (с близкими, экзистенциальный конфликт);

- к амбивалентности представлений о педагоге: младшим подросткам педагог интересен как человек, а с другой стороны, его возможно игнорировать в деловых (учебных) взаимоотношениях, он значим и одновременно не значим; для старших подростков педагог – носитель социальных норм и причина переживания социального насилия в образовании, с другой стороны, педагог воспринимается как эксперт в значимой учебной информации и процедурах государственной аттестации;

- в старшем подростковом возрасте нарастают возможности управлять социальными партнерами и группами;
- появляется возможность управлять конфликтом и конфликтным содержанием взаимодействий: конфликтное содержание обозначается, но на уровне поведения «сглаживается»;
- в старшем подростковом возрасте происходит отказ от экспансии в семантическое и коммуникативное пространство взрослых, то есть границы миров старшего подростка и взрослых инициативно принимаются старшими подростками;
- по сравнению с амбивалентностью гендерных представлений младших подростков (девочки позиционируют себя как существ мужского пола, используя грамматику мужского рода, помогая двигать парты, игнорируя информацию, что педагог зовет мальчиков, не поддерживая ношение платьев; мальчики совместно плачут и другое) в старшем подростковом возрасте происходит упорядочение системы гендерных ролей по формальным характеристикам гендерной культуры взрослых – с доминантной позицией и большей активностью мальчиков в коммуникации с девочками.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Исследование социальных представлений старших подростков показало:

У старших подростков фиксируется сложная структура представлений о себе, о партнере-сверстнике, обнаруживается системность, дополнительность характеристик образа «я» и партнера, хорошо развиты представления об учете статуса и интересов партнера, возможности управлять поведением другого и референтной группы;

Зафиксированы гендерные особенности представлений о партнере и возможностях коммуникации, исходя из представлений о доминантном статусе мальчиков – старших подростков по сравнению с девочками;

Фиксируется амбивалентность представлений о любых значимых социальных субъектах и объектах, социальных пространствах с тенденцией к гармонизации отношений, принятии амбивалентных свойств «я», другого, социальных пространств;

Фиксируется необходимость принятия школьных правил, процедур государственной аттестации при субъективном переживании образовательного процесса как насилия. В связи с этим актуализируется представление о сверхъестественном агенте, с которым субъективно связано представление о помощи;

В коммуникации со сверстниками минимально отражены представления о жизни в философском смысле, однако существенными являются категории духовность, дружба/вражда, а также представления о различиях социальных групп и множестве точек зрения людей.

Таким образом, наша гипотеза об особенностях социальных представлений, социального сознания старших подростков подтвердилась. Следовательно, старшие подростки обнаруживают высокий уровень ресурсности социальных представлений и социального поведения: несмотря

на амбивалентность представлений, их внутреннюю конфликтность, которая выражается и в коммуникации со взрослыми и сверстниками, тем не менее, они стремятся к балансу ролей, гармонизации социальных отношений.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Наша дипломная работа была посвящена мало разработанной теме социального сознания старших подростков.

При проведении исследования была проанализирована научная литература по данной проблеме, методы исследования социальных представлений и социального сознания, выбраны методы, позволяющие системно описать содержание социального сознания старших подростков. Для этой цели важно было получить данные о естественной коммуникации старших подростков, содержании их речи и языка, где репрезентированы социальные представления.

Полученные данные позволили проанализировать актуальные для старших подростков структурные компоненты социального сознания старших подростков: социальные пространства школы, класса, дома; социальные субъекты: «я», «другой» как человек, как партнер по коммуникации, «мать», «педагог», «взрослые». Проанализированы системы социальных представлений, являющиеся содержанием этих структурных компонентов социального сознания старших подростков.

Важные данные получены о психологической ресурсности социальных представлений старших подростков при высоком уровне психического напряжения, связанном с процедурами государственной аттестации. В связи с этим рекомендуем педагогам и родителям развивать конструктивное сотрудничество со старшими подростками, обеспечивать им эмоциональную поддержку.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для вузов. М.: Наука, 2014. 324 с.
2. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 88–103.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.- СПб.: Питер, 2008. 400 с.
4. Березин С.В., Лисецкий К.С. Особенности старшего подросткового возраста. М., 2006. 140 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
6. Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. ста-тей / Пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. А.А. Полонникова. Мн.: БГУ, 2003. 232 с.
7. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция «социальных представлений» в современной французской психологии: уч. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987. 128 с.
8. Замкина Т.Ю. Структура и содержание социального сознания детей младшего и среднего дошкольного возраста: магистерская дисс. Красноярск, 2015. 345 с.
9. Ковалев А.Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. М.: «Просвещение», 1970. 390 с.
10. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя. М.: Просвещение, 2012. 140 с. URL: [http://www.studmed.ru/kon-is-psiologiya-rannee-yunosti\\_cf23d1c808f.html](http://www.studmed.ru/kon-is-psiologiya-rannee-yunosti_cf23d1c808f.html) (дата обращения: 17.05.2017)



11. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
12. Маланчук И.Г., Замкина Т.Ю. Исследование социальных представлений младших дошкольников как основа развития качества дошкольного образования // VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016». URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/1392/19832> (дата обращения: 12.05.2017)
13. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. изд. 2-е., доп. Красноярск, 2013. 358 с.
14. Маланчук И.Г. Коммуникативные и коммуникативно-связанные потребности как фактор продуцирования речи (на материале детской речи) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2007 (1). Красноярск, 2007. С.82–89.
15. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: Учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. 234 с.
16. Манаев О.Т. Контент-анализ – описание метода. URL: <http://psyfactor.org/lib/kontent.htm> (дата обращения: 12.04.15).
17. Маркова И. Представления как субъект-объектные отношения / Маркова И. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / Рос. акад. наук. Ин-т психологии; ред. К.А. Абульханова-Славская. М., 2011. С. 399
18. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 95 с.
19. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журнал. 1995. № 1. С. 3–18.
20. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999. 304 с.

21. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. М., Российское педагогическое агентство, 1996. 150 с.
22. Практическая психология образования: учебное пособие. / Под ред. И.В. Дубровиной 4-е изд., СПб.: Питер, 2004. 592 с.
23. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Издат. центр, 2010. 184 с.
24. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 2013. 288 с.
25. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
26. Семенова А.В., Корсунская М.В. Контент-анализ СМИ: проблемы и опыт применения. / Под ред. В.А. Мансурова. М.: Институт социологии РАН, 2010. 324 с.
27. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд., доп. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
28. Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т.7. № 36. С. 6. URL: <http://psystudy.ru>.
29. Сиденко Е.А. К вопросу адаптации младшего и старшего подростка в социуме: как помочь подростку адаптироваться в школе и дома? // Эксперимент и инновации в школе: журн. для учителей, педагогов, воспитателей образоват. учреждений. 2011. № 6. С. 3–9.
30. Ширмовская А.А. Особенности социального сознания младших школьников. Дипломная работа. КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. Режим доступа: [elib.kspru.ru](http://elib.kspru.ru) (дата обращения: 03.10.2016).
31. Шлетгауэр Т.В. Гендерные особенности структуры и содержания социального сознания в старшем дошкольном возрасте: психолого-лингвистический анализ: Магистерская дисс. Красноярск, 2015. 254 с.

32. Эльконин Д.Б. Психическое развитие детей в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж.: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8347.php> (дата обращения: 17.05.2017)
33. Эльконин Д.Б. Детская психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 384 с.
34. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a «theory of mind»? // *Cognition*, 1985, v.21, p.37-46.
35. Baron-Cohen, S., *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA.: MIT Press, 1995
36. *Front. Psychol.*, 20 Oct 2016 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01635>: the influence of children's theory of mind on binary spatial tasks.
37. Harris P. L., de Rosnay, M., Pons F. Language and children's understanding of mental States. / P. L. Harris, M. de Rosnay, and F. Pons // *current directions in psychological science*. 2005. V. 14, N. 2. P. 69-73.
38. Leslie, A.M. Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM // *Cognition*. 1994. № 50. PP. 211–238.
39. Nilsson, K .; Kristine J. L. (2015). "Theory of mind in children with specific speech disorders: a systematic review and meta-analysis". 143-153.
40. Theory of mind: a new look at the mystery of the attribution of belief. 2015. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01184>